DOCUMENT RESUME

ED 353 771 FL 019 219

AUTHOR	Py, Bernard, Ed.
TITLE	Les situations de communication. Actes du Colloque d'orthophonie/logopedie, (1er, Neuchatel, Suisse, 9-10 mars 1990). (Communication Situations. Papers from the Conference on Speech and Reading Therapy (1st, Neuchatel, Switzerland, March 9-10, 1990)).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE	Dec 90
NOTE	211p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (TRANEL); n16 Dec 1990
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Advertising; *Aphasia; *Bibliotherapy; Bilingualism; Child Language; *Communication (Thought Transfer); Deafness; Foreign Countries; Interaction; Interviews; Language Acquisition; *Language Research; Mothers; *Parent Child Relationship; Parent Role; Pragmatics; Speech Handicaps; *Speech Therapy; Therapists; Verbal Communication

ABSTRACT

The following papers were presented at the conference (titles are translated from the French): "Linguistic Approaches to Verbal Interaction and Its Context" (Jean-Francois de Pietro); "Pragmatic Approaches to the Rehabilitation of Aphasia Patients" (Marie-Pierre de Partz); "Contributions of Communication Development Theories: Limits of Their Application in Reading Therapy with Multi-Handicapped Children" (Agnes Toscanelli); "Contributions of Conversation Analysis in the Practice of Reading Therapy: What Is Revealed through Analyses of Conversations Bringing Together an Aphasic Subject and Different Speakers in Different Situations?" (Manuela Gauthier-Mattiello); "A Communication Situation. Aphasics and Advertising Images" (Dominique Labourel and others); "Bilingualism and Language Difficulties" (Christine Othenin-Girard); "For or Against an Analysis of Persuasive Text Forms" (Marie-Claude Rosat); "A Psycho-Social Perspective on the Interactions between Specialist and Clients: The Example of the Reading Consultation" (Michele Grossen); "Rumor, Pedagogy, Rehabilitation: The Two Poles in the Exchange 'Sachant-Ignorant'" (Pierre Marc); "On Some Conversational Slips in the Research Interview" (Marinette Matthey); "Representational and Communicative Aspects of the Emergence of Language" (Sylvia Krapf-Moine and Pascale Marro); "Language Delay and Characteristics of Maternal Language (Bernadette Pierart); "Linguistic Analysis of Mother-Deaf Child Verbal Interactions: The Role of the Mother's Imitation of Sounds Produced by the Child" (Shirley Vinter); "From the Desire to Tell to the Need to Speak" (Francois Cornaz and others); "Language and Interaction in Speech Therapy Groups Directed by Two Therapists" (Danielle Gabus and Martine Parel); and "Languages of the Therapist and Languages of the Child: The Therapeutic Coupling" (Raymond B. Traube). (MSE)

TRANEL 16

décembre 1990

ED353771

Les situations de communication

Actes du 1er Colloque d'orthophonie / logopédie

Neuchâtel 9 - 10 mars 1990

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

F. Bedard

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

FL019219

BEST COPY AVAILABLE

TRANEL 16

décembre 1990

Les situations de communication

Actes du 1er Colloque d'orthophonie / logopédie
Neuchâtel 9 - 10 mars 1990

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

Rédaction: Institut de linguistique, Université
CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1990
Tous droits réservés

Table des matières

1. AVANT-PROPOS - Bernard PY 5

2. PRESENTATION - Jocelyne BUTTET SOVILLA et Geneviève de WECK 7

3. CONFERENCES PLENIERES

Jean-François de PIETRO
Approches linguistiques de l'interaction verbale et de son contexte 11

Marie-Pierre de PARTZ
Les approches pragmatiques dans la rééducation des patients aphasiques 37

Agnès TOSCANELLI
Apports des théories sur le développement de la communication: leurs limites d'application dans l'intervention logopédique auprès d'enfants polyhandicapés 49

4. GROUPES DE TRAVAIL

Manuela GAUTHIER-MATTIELLO
Apport de l'analyse conversationnelle dans la pratique logopédique: que nous révèlent les analyses de conversations mettant en présence un sujet aphasique et différents locuteurs dans différentes situations?.. 65

Dominique LABOUREL et coll.
Une situation de communication. Des aphasiques devant des images de publicité 77

Christine OTHENIN-GIRARD
Bilinguisme et difficultés de langage 89

Marie-Claude ROSAT
Pour ou contre une analyse de formes textuelles argumentatives ? 99

Michèle GROSSEN
Perspective psycho-sociale sur les interactions entre intervenant et consultants: l'exemple de la consultation logopédique 113

Pierre MARC
Rumeur, pédagogie, rééducation: les deux pôles dans l'échange sachant-ignorant 125

Marinette MATTHEY
De quelques dérapages conversationnels dans l'entretien de recherche..... 135

Sylvie KRAPF-MOINE et Pascale MARRO
Les aspects représentatifs et communicatifs de l'émergence du langage 147

Bernadette PIÉRART
Retard de langage et caractéristiques du langage maternel 163

Shirley VINTER
Analyse linguistique des interactions verbales mère - enfant sourd: le rôle de l'imitation par la mère des productions enfantines 177

Françoise CORNAZ et coll.
De l'envie de dire à la nécessité de parler 187

Danielle GABUS et Martine PAREL
Langage et interaction en situation de coanimation de groupes d'orthophonie 197

Raymond B. TRAUBE
Langages du thérapeute et langages de l'enfant: le couplage thérapeutique 205

5. ADRESSES DES AUTEURS 217

AVANT-PROPOS

L'organisation de colloques fait partie des tâches universitaires fondamentales. En effet, c'est notamment à travers l'information réciproque et la discussion collective que les disciplines existent et se développent.

Cette remarque est particulièrement vraie dans les domaines à vocation pluridisciplinaire comme l'orthophonie, où il est décisif de créer des articulations, des éclairages réciproques et des collaborations; et - pourquoi pas ? - de reconsidérer des frontières que l'on tenait auparavant pour solidement établies.

Les échanges ont d'ailleurs été d'autant plus fructueux que les praticiens et les chercheurs n'ont jamais constitué - pendant ces journées de colloque - des camps plus ou moins antagonistes : les orateurs et leurs interlocuteurs appartenaient aux deux milieux.

Il est heureux que les Actes d'un colloque d'orthophonie paraissent dans une revue qui s'adresse principalement à des linguistes. Une réflexion sur les fonctionnements difficiles de la communication verbale ne peut que stimuler la réflexion théorique.

Bernard Py

PRESENTATION

Le premier colloque d'orthophonie/logopédie s'est déroulé les 9 et 10 mars 1990 à la Faculté des Lettres de Neuchâtel, autour du thème "les situations de communication". Ce thème a été retenu, parce qu'il est au centre des préoccupations actuelles des spécialistes concernés par les sciences du langage. Conçu comme un lieu d'échange, ce colloque a montré, au-delà des particularités institutionnelles et des modes d'exercice des activités professionnelles, qu'une réflexion entre chercheurs et praticiens est non seulement possible, mais aussi fructueuse. En effet, ces rencontres interdisciplinaires ont permis de mettre en évidence un certain nombre de points communs, mais aussi des éclairages différents à propos d'un thème qui apparaîtra peut-être aux yeux de certains comme soumis à un effet de mode et abordé dans des domaines professionnels qui dépassent largement le cadre des sciences du langage. Or les présentations de pratiques relevant de différentes disciplines ont au contraire souligné la complexité des multiples aspects impliqués dans les situations de communication, et la nécessité d'approfondir les théorisations possibles de cette notion.

Ainsi, étant donné le caractère interdisciplinaire de ce colloque, les thèmes abordés dans les articles de ce numéro des TRANEL se font l'écho de la diversité des références à la fois théoriques et pratiques des auteurs: logopédie/orthophonie, linguistique, didactique des langues, sciences de l'éducation, psychologie et psychiatrie. Ceci explique aussi le caractère "mosaïque" de ce numéro.

Lors du colloque, chaque demi-journée comprenait une conférence plénière et des groupes de travail introduits par un exposé. La discussion était ensuite animée par un modérateur. Toutefois, pour la publication des actes, il nous a paru préférable de regrouper les conférences qui donnent une représentation de l'état actuel des réflexions concernant l'abord des situations de communication, aussi bien du point de vue des théories linguistiques que de l'élaboration d'une théorie des pratiques thérapeutiques prenant appui sur différentes disciplines. C'est ainsi que J.-F. de PIETRO, linguiste, situe les bases épistémologiques du courant éthno-méthodologique, dans

lequel s'insèrent certaines analyses conversationnelles, dans l'histoire récente de la linguistique européenne; il montre, sur la base d'exemples, en quoi ce type de démarche peut être pertinent pour l'analyse d'interactions verbales. M.-P. de PARTZ, logopédiste, pour sa part, retrace l'évolution des pratiques de traitement des troubles acquis du langage, évolution qui atteste la prise en compte progressive du rôle joué par les situations de communication. Elle illustre son propos par des exemples s'inspirant des approches pragmatiques. Enfin, A. TOSCANELLI, logopédiste, relève le caractère nécessairement pluridisciplinaire du traitement des graves troubles du langage chez les enfants d'âge pré-scolaire. En s'appuyant sur des exemples de sa pratique auprès d'enfants poly-handicapés, elle montre que le développement du langage verbal s'enracine dans le développement de la communication interpersonnelle au sens large. Pour cela, les références théoriques sont à la fois diverses et complémentaires (psychologie génétique cognitive et interactionniste, psycho-motricité, etc.).

Quant aux présentations effectuées dans le cadre des groupes de travail, nous les réunissons en fonction de quatre thèmes généraux. Tout d'abord, les textes de M. GAUTHIER-MATTIELLO, de D. LABOUREL et collaborateurs, de C. OTHENIN-GIRARD et de M.-C. ROSAT analysent de différents points de vue l'influence de la diversité des situations d'interaction sur les caractéristiques de la production verbale. Ces auteurs s'appuyent dans leur démonstration sur des situations proposées aussi bien à des enfants (avec ou sans trouble du langage) qu'à des adultes aphasiques.

D'autres auteurs s'attachent davantage à l'analyse des rôles respectifs des interlocuteurs dans des entretiens, et aux implicites véhiculés à propos de ces rôles, soit d'un point de vue psychologique, comme dans les articles de M. GROSSEN et de P. MARC, soit d'un point de vue plus linguistique comme dans l'article de M. MATTHEY.

D'autres auteurs encore présentent des études relatives aux interactions entre des adultes et des jeunes enfants. P. MARRO et S. KRAPF-MOINE se centrent plutôt sur les développements cognitif et communicatif comme préalables au développement du langage verbal chez des enfants handicapés mentaux. B. PIERARD analyse le langage adressé par la mère à son enfant présentant ou non un retard de développement du langage. S. VINTER étudie le rôle de l'imitation par la mère des productions verbales de son enfant sourd.

Enfin, les dernières contributions abordent la question des interactions adultes-enfants dans un cadre thérapeutique. F. CORNAZ, T. PARIS et J.-J. ABBOU présentent l'expérience d'un lieu d'échange dans un cadre institutionnel. D. GABUS et M. PAREL décrivent une situation de co-animation de groupe, et analysent les divers rôles des participants. R. TRAUBE traite de la nature de la relation qui s'établit entre le thérapeute, l'enfant et sa famille dans une perspective systémique.

Nous ne saurions terminer cette présentation sans remercier les conférenciers et les intervenants qui ont tous accepté de publier leur intervention, les modérateurs des groupes de travail, dont la participation n'apparaît pas dans ce numéro, mais qui ont largement contribué au bon déroulement de ces journées et notamment à la richesse des discussions. Enfin, la collaboration de Mmes M. NIEDERHAUSER, P. MARRO et M. de SEIDLITZ nous a été très précieuse lors de la préparation du colloque et des actes que nous avons le plaisir de présenter aujourd'hui à un plus large public. Qu'elles en soient ici chaleureusement remerciées.

Jocelyne BUTTET SOVILLA Geneviève de WECK

Le désordre apparent de la conversation

Quelques apports de la linguistique à la compréhension des interactions

> *«Moi, quand j'utilise un mot, dit Humpty Dumpty sur un ton assez méprisant, il signifie exactement ce que j'ai décidé qu'il doit signifier, ni plus ni moins.»*
> *«La question est de savoir, dit Alice, si vous avez le droit de donner tant de significations différentes aux mots.»*
> *«La question est de savoir qui a le pouvoir, dit Humpty Dumpty, voilà tout.»*
> (Lewis Caroll: Alice au pays des merveilles)

La linguistique, lorsqu'elle est amenée à collaborer avec des praticiens, dans le but de mieux comprendre l'ensemble des phénomènes en jeu dans la communication, doit d'abord faire acte de modestie: la communication – et l'interaction sociale en face à face – n'est pas seulement, et peut-être pas en premier lieu, un problème de langage!

Cette affirmation peut surprendre venant d'un linguiste. Bien sûr, dans la plupart des cas, le langage intervient, et il est préférable, pour communiquer, de pouvoir construire des énoncés verbaux qui font sens, qui sont interprétables par les autres participants à la situation. C'est pour cela d'ailleurs que linguistes et orthophonistes ont, depuis longtemps, entretenu des rapports privilégiés, afin de cerner les difficultés langagières – liées à la maîtrise du système phonologique (Jakobson, 1969), à l'enchaînement des mots, à l'accès au lexique, etc.– qui empêchent parfois le bon déroulement de la communication. Cependant, la communication entre deux ou plusieurs personnes ne se réduit en aucun cas à la simple transmission unidirectionnelle, dans un code déterminé, de signaux vocaux d'un émetteur à un récepteur! Comme le suggère bien le terme d'**interaction**, elle consiste en

une action commune et réciproque des participants, entre lesquels s'établit une relation interpersonnelle; d'autre part, la communication ne peut se dérouler que dans un contexte social (plus ou moins) défini, elle implique des objectifs et des règles de comportement (plus ou moins) partagés par les participants, etc.

Ainsi, plusieurs disciplines sont directement concernées: la psychologie et la psychanalyse bien sûr – les sujets sont porteurs d'une histoire, d'un vécu –, la sociologie et l'ethnologie aussi – puisque les règles qui sous-tendent le comportement et son interprétation ne valent jamais que dans le groupe culturel qui les a développées. Nous savons tous, en grande partie intuitivement, que les facteurs qui déterminent la réussite ou l'échec d'un échange communicatif ne dépendent que partiellement de la compétence purement linguistique des participants! Aussi, dans la perspective qui est la nôtre de contribuer à résoudre certains problèmes qui apparaissent dans la communication, la vraie question revient à mieux comprendre pourquoi la commnication 'passe' ou non, et comment elle 'passe', à comprendre pourquoi on ressent parfois un sentiment de malaise ou au contraire de progrès, à saisir finalement la multiplicité des mécanismes **interactifs** qui rendent possible la construction commune d'un cadre, d'un sens et d'une relation. Comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni, une telle étude ne peut être conduite isolément: "l'intérêt essentiel de la pragmatique des interactions conversationnelles, c'est qu'elle a vocation à être transdisciplinaire" (1989, p.21).

Dans ce concert, on se demandera dès lors ce que la linguistique, avec ses outils parfois très sophistiqués, peut apporter comme éclairage particulier. Fondamentalement, et de manière privilégiée, le langage[1] constitue à la fois l'**instrument** et l'**expression** de ces divers mécanismes: l'instrument car c'est par le langage que se construisent cadre, sens et relation; l'expression car, sous forme de **marques sémiotiques observables**, le langage conserve des traces de l'ensemble des phénomènes en jeu dans la communication. Nous essaierons donc de

présenter, sur la base d'exemples concrets, certains développements récents de la linguistique qui, par l'observation de marques présentes à la surface des discours, permettent de mieux comprendre les mécanismes en jeu dans l'interaction et, ce faisant, d'enrichir les apports antérieurs de la linguistique structurale. Pour ce faire, nous parcourrons d'abord le cheminement qui, depuis Saussure, a amené la linguistique à s'occuper de communication et, progressivement, à mieux en saisir les éléments constitutifs. Puis, nous envisagerons quelques exemples qui, par les problèmes qu'ils mettent en évidence, éclairent certains mécanismes fondamentaux de l'interaction[2].

1. De la linguistique structurale à la communication

Dès Saussure, et jusqu'à la grammaire générative de Chomsky, la linguistique a élaboré un ensemble d'outils méthodologiques et de concepts qui se sont avérés d'une grande utilité pour décrire la constitution du sens dans la phrase. Il suffit de rappeler ici les notions de structure, de valeur, de transformation, de compétence, etc., qui toutes ont fourni aux praticiens des instruments utiles pour traiter certaines difficultés de la communication: priorité de la maîtrise des oppositions distinctives pour améliorer la prononciation, travail sur les axes associatifs et syntagmatiques, importance de la créativité régie par des règles, etc. Ces apports découlent d'une réflexion renouvelée sur les fondements d'une véritable science du langage qui a dès lors privilégié la description par rapport à l'évaluation et l'oral par rapport à l'écrit. Dans cette perspective, la linguistique structurale a fortement insisté sur le caractère social et la fonction communicative des langues: "La fonction essentielle de cet **instrument** qu'est une langue est celle de **communication**: le français, par exemple, est avant tout l'outil qui permet aux gens <<de langue française>> d'entrer en rapport les uns avec les autres" (Martinet, 1970, p.9).

Pourtant, on peut s'étonner aujourd'hui de la conception quelque peu réductrice de la communication qui émane de ces approches. En effet, la communication y est essentiellement considérée comme la transmission unidirectionnelle d'un contenu sémantique

d'une personne à une autre, au moyen de la langue qui, pour Saussure, représente "la pensée organisée dans la matière phonique" (Saussure, 1916, p.155). Comme le soulignent Bachmann et al.(1981, p.20), "dans cet univers égalitaire et transparent, il ne s'échange que des idées". Autrement dit, la linguistique – influencée en cela par le modèle mathématique de Shannon et Weaver (1949)– a longtemps négligé plusieurs **aspects constitutifs de la communication**, en particulier:

1. Sa dimension **actionnelle**: dans la communication, non seulement on parle du monde, on échange des idées, mais on agit, on établit une relation, on influence son interlocuteur. Or, l'activité effective du sujet parlant est exclue de l'objet premier de la linguistique tant chez Saussure – dans la parole – que dans la grammaire générative transformationnelle – dans la performance.
2. Sa dimension **interactionnelle**: au-delà du monologue, la parole est toujours adressée à un interlocuteur concret, auquel il faut s'adapter en permanence, en présumant ce qu'il sait déjà ou ignore, en interprétant comme un feed-back les signes de compréhension ou d'incompréhension qu'il nous renvoie, les traces d'inattention qu'il laisse transparaître, etc. Comme le dit Bakhtine (1978, p.102), "l'orientation dialogique du discours est, naturellement, un phénomène propre à tout discours. C'est la fixation naturelle de toute parole vivante. Sur toutes ses voies vers l'objet, dans toutes les directions, le discours en rencontre un autre, "étranger", et ne peut éviter une action vive et intense avec lui".
3. Sa véritable dimension **sociale**; si, en tant que convention (plus ou moins) partagée, la langue saussurienne est par nature sociale, c'est aussi comme moyen de distinction entre les différents groupes socioculturels que le langage prend toute son importance dans le processus social de la communication.
4. Le pouvoir **référentiel** des langues; en raison de l'exclusion du référent dans la conception saussurienne du si-

gne, la situation, le contexte physique de la communication est rejeté dans l'extralinguistique.

5. Enfin, la nature **variationnelle** des langues; contrairement à ce que présuppose ce premier modèle de la communication, le code utilisé dans l'interaction n'est jamais totalement prédéterminé ni totalement partagé par les interlocuteurs. La communication suscite par conséquent des phénomènes d'ajustement, de néocodage, qui participent du processus de reconstruction sociale permanente du système de la langue.

Une telle réduction dans la conception de la communication rend problématique la compréhension d'événements réels de communication. Par exemple, que faire dans l'échange présenté ci-dessous de toutes les "scories" qui émaillent le discours (faux-départs, reprises, éléments phatiques, etc.)? Comment traiter la "faute" qui apparaît dans l'intervention de A, un locuteur non-francophone, et qui pourtant est reprise, sous une forme légèrement différente, par son interlocuteur natif (N)?

(1) N c'est oui oui tout à fait . c'est . on a de la peine à imaginer ça mais c'est comme ça là-bas . par exemple . sur dix enfants qui vont à la guerre y'en a neuf qui meurent . et puis du du s/ .. de celui qui reste . un sur deux est invalide . oui c'est

A oui . **ils n'ont pas la chance** .

N non non **i(l)s=ont pas la chance** et pis i sont . bon . mais i(l)s=aiment ça aussi

(corpus FNRS)

Nous y reviendrons. Pour l'instant, contentons-nous de constater les lacunes qui, si elles ne doivent pourtant pas faire oublier tout ce que ces courants ont apporté, suscitent diverses questions. D'abord, d'un point de vue externe, on se demandera bien sûr si la linguistique les a comblées, et si elle est encore à même aujourd'hui d'apporter sa contribution aux interrogations des praticiens face aux difficultés de communication auxquelles ils sont confrontés. Ensuite, d'un point de vue interne, c'est-à-dire en ce qui concerne la linguistique elle-même, on se demandera si ces phénomènes font vraiment partie de l'objet qui est le sien. Nous tenterons d'esquisser ici une réponse positive

à ces deux questions, et de montrer ainsi que la linguistique a, ces dernières années, sans cesser d'être elle-même, gagné comme le dit C. Kerbrat-Orecchioni "un surcroît de pertinence" (1989, p.7). Pour ce faire, nous allons à présent envisager deux moments caractéristiques de l'évolution de cette science: la pragmatique sociale et l'analyse conversationnelle.

3. Un premier dépassement: sociolinguistique et pragmatique

Dès les années 60, divers travaux paraissent, de manière indépendante et d'ailleurs pas toujours intégrée, qui remettent en discussion certains des éléments mentionnés ci-dessus.

Aux Etats-Unis, la sociolinguistique, incarnée par W. Labov (1976) et J. Fishman (1971), démontre que la prétendue "variation libre" des structuralistes est structurée! De nombreuses variantes, autres que combinatoires, qui apparaissent dans les descriptions des langues peuvent être expliquées pour autant qu'on prenne en considération le contexte et les caractéristiques sociales des interlocuteurs. Aux divers types de situations (formelle/informelle, publique/privée, etc.), aux domaines de la vie sociale (famille, école, travail, etc.) correspondent des "styles" en partie distincts; aux groupes sociaux correspondent, qu'ils les revendiquent ou non, des différences quant à la prononciation, le lexique, la syntaxe, etc. Il n'est donc pas possible, pour comprendre le fonctionnement de la communication et décrire le système linguistique qui en est l'instrument d'exclure le **contexte social** – puisque celui-ci contribue à conférer au discours sa forme effective; on ne peut plus non plus considérer les interlocuteurs comme interchangeables: le discours de chacun d'entre nous comporte des marques qui témoignent de notre histoire sociale, qui manifestent des appartenances, qui contribuent à définir notre identité et la relation qu'on instaure avec nos interlocuteurs. Dans l'interaction, quand elles sont perçues, ces marques sont interprétées par nos interlocuteurs – ce qui montre bien que la communication ne se résume pas à un simple échange d'idées, mais qu'elle consiste en un jeu subtil de distinction et d'identification.[3]

BEST COPY AVAILABLE

Dès la même période, des philosophes – à la suite de Austin (1970) – et des linguistes – à la suite de Benveniste (1966) et Jakobson (1963) – mettent en évidence les propriétés particulières de certaines unités linguistiques: les **déictiques** et les **verbes performatifs**. Les déictiques, tels que 'ici', 'maintenant', 'je', etc. ont cette particularité qu'ils ne peuvent être définis que par leur **contexte d'énonciation**: "Je", c'est celui qui est en train de dire 'je'. Ces unités font ainsi ressortir les potentialités référentielles des langues et, en particulier, la relation privilégiée que le langage entretient avec son contexte d'utilisation. Les verbes performatifs, tels que 'promettre', 'féliciter', 'ordonner', 'saluer', etc., mettent, eux, en évidence la dimension actionnelle du langage: en les utilisant de manière appropriée, le locuteur effectue l'acte que ces verbes dénomment, comme cela ressort dans l'exemple (2):

(2) Je félicite les lecteurs de leur persévérance.

Mais surtout, on s'est rapidement rendu compte alors que toute énonciation, même les simples 'déclaratives', revenait finalement à l'effectuation d'un **acte**, de demande, d'assertion, etc., d'où le titre de l'ouvrage de Austin: "How to do things with words"(1962), en français "Quand dire c'est faire"(1970). **La théorie des actes de langage** a ainsi montré que le système même de la langue – dont la sociolinguistique avait montré qu'il était structuré socialement – était également structuré pour agir et qu'il n'est possible ni de décrire une langue sans recenser les structures dont elle dispose à cet effet ni de comprendre le rôle du langage dans la communication sans prendre en considération les actes qu'il permet d'effectuer[4]! En explicitant les diverses fonctions (expressive, appellative, phatique, référentielle, métalinguistique et poétique) que peut remplir le langage, le célèbre modèle de la communication proposé en 1963 par R. Jakobson, bien qu'inspiré par celui de Shannon et Weaver (1949), témoigne de cette convergence des visées vers une prise en compte plus large des diverses composantes de la communication.

4. Un second dépassement: l'analyse conversationnelle

Toutefois, dans la sociolinguistique corrélationniste et la pragmatique, la perspective reste fondamentalement **monologale**, sans prendre en considération les réactions qu'un énoncé provoque chez les interlocuteurs. Or, la communication est fondamentalement **dialogale**, inter-active. Cela ne signifie pas seulement qu'un message est adressé à un destinataire, mais surtout qu'il ne prend réellement son sens que lorsqu'il y a eu "accusé de réception", lorsque ce destinataire, ayant interprété, intégré certaines des données du message initial, est devenu destinateur à son tour. Dans l'exemple fictif ci-dessous, c'est d'une certaine manière le second interlocuteur qui donne au premier énoncé sa valeur d'invitation - invitation que, d'ailleurs, il rejette:

(3) X y'a l'dernier Fellini qui passe au Scala
Y mais j'ai trop de travail ce soir

Autrement dit, **le sens, dans sa complétude, est construit interactivement**, comme le montre bien le couple question/réponse où l'intonation montante de la question peut être décrite comme une marque d'inachèvement, qui appelle une suite.

Dès les années 70, la linguistique a ainsi abordé l'**analyse de conversations authentiques** pour en décrire le déroulement, en expliquer le fonctionnement et les contraintes. On a pu alors montrer par exemple (ce que nous savons tous plus ou moins intuitivement!) que certaines des "scories" que recèle le discours représentaient un procédé - intégré à notre compétence communicative - pour conserver notre tour de parole tout en réfléchissant à ce que nous allons dire... C. Kerbrat-Orecchioni cite à ce propos les travaux de Goodwin (1981) qui, dans un chapitre intitulé 'le désordre apparent du discours naturel', "montre qu'une observation minutieuse de ce qui se passe effectivement dans les conversations fait apparaître que très souvent l'inachèvement syntaxique ou les diverses formes d'allongement ("heu", répétition, etc.) coïncident avec une baisse d'attention de l'auditeur, marquée par un détournement prolongé du regard,

et que ces divers procédés ont pour fonction de reconquérir ce regard, donc de rétablir le contact, la phrase se poursuivant normalement une fois que se trouve restauré le contact oculaire et communicatif" (Kerbrat-Orecchioni, 1989, p.11). Après les variantes libres, ce sont ainsi les scories du modèle mathématique de la communication qui se voient dotées d'une valeur fonctionnelle: elles aussi contribuent à la construction commune du sens et à la gestion collective de l'interaction.

Les travaux portant sur l'analyse de conversations authentiques ont permis de distinguer deux types de contraintes interdépendantes dont les interlocuteurs doivent tenir compte pour gérer ensemble la communication: les **contraintes structurelles** et les **contraintes rituelles**. En ce qui concerne les premières, Roulet et al.(1985) ont montré que toute conversation était structurée hiérarchiquement et pouvait être analysée, un peu comme la phrase, en unités de rangs différents. Ils distinguent la **transaction** (unité maximale de nature interactionnelle et portant sur un même objet), l'**échange** (plus petite unité dialogale d'une conversation), l'**intervention** (unité monologale maximale) et l'**acte de langage** (constituant monologal minimal). D'autres se sont occupés de la structure des échanges et des types d'échanges qu'on rencontre (échanges d'ouverture et de clôture, confirmatifs et réparateurs, enchâssés, etc.). D'autres, encore, ont analysé les mécanismes d'allocation des tours de parole et, en particulier, les places transitionnelles, ces lieux qui peuvent indiquer le début ou la fin d'un tour de parole et où peut se faire la sélection du tour suivant[5]. L'ensemble de ces travaux conduit vers l'élaboration d'une véritable **grammaire de la conversation** – qui, comme la grammaire de la phrase, fait partie intégrante de la compétence des membres d'une communauté linguistique. Les règles proposées explicitent en effet les mécanismes linguistiques que nous mettons en oeuvre dans nos interactions quotidiennes. Indirectement, de tels travaux s'avèrent par conséquent utiles également pour comprendre certaines des difficultés qui apparaissent parfois dans la communication, lorsque l'un des interlocuteurs monopolise la parole, ou qu'un autre ne peut jamais 'en placer une'.

Les contraintes rituelles, dont dépend un déroulement si possible harmonieux de l'interaction, ressortissent d'abord d'une psychosociologie de la communication; mais notre compétence langagière comporte des mécanismes, inscrits dans la langue, qui nous permettent de nous y adapter. En particulier, toute langue contient des procédés qui rendent possible ce que le sociologue E.Goffman a appelé le **travail de figuration**, c'est-à-dire les procédures mises en oeuvre pour ménager sa 'face' et celles de ses interlocuteurs (Goffman 1974). Par exemple, tout ordre implique un empiètement sur le territoire de l'autre, une menace pour sa face: à moins que la situation le permette (en raison des relations entre les interactants, de l'urgence de la situation, etc.), il est pour le moins difficile de dire à quelqu'un, au moyen d'un acte de langage direct:

(4) je vous ordonne de sortir!

mais le français, comme toute langue, dispose de mécanismes linguistiques et conversationnels, fortement conventionnalisés – c'est-à-dire inscrits dans le système –, qui permettent de réaliser le même acte sous une forme plus ou moins indirecte[6], par exemple:

(5) Puis-je vous demander de sortir un instant?
(6) Auriez-vous l'amabilité de nous laisser seuls?
(7) J'ai besoin d'être seul un moment.

Sans entrer dans le détail de l'analyse, on remarquera ici que la forme interrogative donne l'impression que c'est le destinataire qui décide finalement de sortir et que le fait d'y recourir atténue par conséquent la menace que constitue inévitablement une telle demande. Le travail de figuration joue un rôle important dans le déroulement d'une interaction. Il est pour une large part responsable du déroulement parfois bien complexe et tortueux des conversations.

On remarquera d'ailleurs que ce travail est d'autant plus important lorsque la communication est déjà rendue difficile par l'**asymétrie** des interactants, dans les interactions entre le

thérapeute et son patient, entre un locuteur natif et un ressortissant d'une autre langue, etc. En effet, afin de rendre possible la communication, de faciliter l'intercompréhension, le partenaire "fort" se doit alors de recourir à des procédés de clarification et de simplification tels que la reformulation, etc.; de même, pour que la conversation ne s'éloigne pas trop des normes de la langue utilisée, voire pour enseigner cette langue, il est parfois amené à corriger les énoncés du partenaire "faible", comme dans l'exemple ci-dessous extrait d'une conversation entre un francophone (N) et un germanophone (A):

(8) A euh: . . . pendant le . les dernières vacances euh . je: . . je: . . euh . j'ai .
N été
A été
N je suis allé
A à . Kenia
N au Kenia
A au Kenia oui . oui en: . . au pr[ɔ̃]temps?
N au printemps
A au printemps oui (Corpus Bâle)

Cependant, toutes ces activités constituent en même temps autant de menaces pour la face de l'interlocuteur. Elles appellent par conséquent, en contre-partie, la mise en oeuvre d'autres stratégies, de figuration, qui préviennent ces menaces (le rire peut à cet égard jouer un rôle important!)[7].

Pour l'instant, il nous suffira de constater que l'ensemble de ces travaux confirment l'importance de la dimension interactionnelle de la communication, tout en démontrant que cette dimension peut être appréhendée de manière productive par l'analyse linguistique.

L'analyse conversationnelle trouve aujourd'hui son aboutissement le plus radical dans l'**ethnométhodologie**, un courant issu de la sociologie. Selon les ethnométhodologues, "la réalité sociale n'est pas donnée objectivement, mais elle est fabriquée constamment par les acteurs sociaux dans leurs interactions. En d'autres termes, elle est le produit de ces interactions. (...) La constitution de la réalité sociale s'accomplit d'une façon structurée, ordonnée et méthodique. Les membres disposent de

certaines 'méthodes' pour organiser leurs interactions (...). Le terme 'ethnométhodologie' désigne donc la méthodologie pratiquée par les membres d'une société dans l'accomplissement de leurs activités" (Gülich, sous presse). Concrètement, il s'agit alors de décrire minutieusement, empiriquement, le déroulement des interactions pour faire ressortir les diverses méthodes mises en oeuvre conjointement par les acteurs pour communiquer. L'exemple (9) ci-dessous, extrait d'une conversation entre un francophone (N) et un germanophone (A) et dans lequel on peut observer l'apparition d'un schéma interactif récurrent, illustre l'une de ces méthodes, la **reformulation**, à laquelle on recourt pour résoudre des difficultés (réelles ou présumées) de formulation et/ou d'intercompréhension[8]:

(9) N depuis combien d'temps tu apprends le français?
A eh quoi?
N +depuis combien de temps apprends-tu le français? ((accentue chaque mot)).
(corpus Bâle)

On trouve également parmi ces méthodes les procédés d'allocation des tours de parole, les procédés de correction, d'explication, d'enseignement/apprentissage, etc. qui, tous, se réalisent linguistiquement dans des schémas structurés et récurrents. Nous verrons d'autres exemples par la suite[9]. Outre qu'elle insiste sur la nature interactionnelle de la conversation, et même de la construction de la réalité sociale, l'ethnométhodologie aborde directement le cinquième aspect constitutif de la communication que nous signalions dans notre critique du structuralisme: l'illusion du code déterminé et partagé. En effet, l'ethnométhodologie insiste sur les **processus de (re)définition** dont le code, la situation, les normes sociales sont l'objet, en permanence, dans les interactions. Par exemple, la valeur de salutation que possède le geste d'enlever son chapeau ne perdure que parce que cette valeur se trouve confirmée, régulièrement, dans des interactions quotidiennes apparemment anodines; de même, la signification du terme 'démocratie'— qui fait d'ailleurs souvent l'objet de négociations... De même encore, pour certains patients dont la déviance, l'anormalité n'existent qu'actualisées par des interactants qui les définissent comme telles!...

5. Vers une linguistique de la communication

L'ensemble des courants que nous avons brièvement présentés remettent en question l'objet de la linguistique tel qu'il était défini dans le structuralisme et la grammaire générative. Cette évolution ne s'est pas faite sans heurts, certains reprochant à ces nouvelles tendances de s'aventurer "imprudemment en des terres étrangères" (C.Kerbrat-Orecchioni, 1989, p.20). S'agit-il encore de linguistique? Comme cette auteure, je pense que c'est là un faux-débat! D'abord, il ne s'agit pas de nier l'apport des théories antérieures. Ensuite, ce qui me paraît véritablement constitutif du travail linguistique, et qui représente l'apport spécifique du linguiste dans la perspective transdisciplinaire que nous prônons, c'est le fait de travailler sur des traces formelles, sur des **marques observables** à la surface des discours afin d'y repérer des régularités significatives.

Mais surtout, ce qui nous paraît important, c'est que les mécanismes décrits ci-dessus appartiennent tous, sans aucun doute, à notre compétence, que tous sont **inscrits dans la langue**[10]. Autrement dit, et pour autant que nous élargissions l'acception saussurienne de ce concept, cela signifie que la langue, la part sociale du langage, comporte des éléments qui servent expressément à gérer l'interaction, à la fois du point de vue de l'intercompréhension et de la relation (pas toujours harmonieuse) entre les interlocuteurs: déictiques, verbes performatifs et autres marqueurs illocutoires, connecteurs, marqueurs interactifs, variantes socialement marquées, etc. Voilà qui donne plus de pertinence, de force à une linguistique dont l'objet a pour fonction essentielle la communication! Cette perspective nouvelle correspond à ce que proposait, voici plus de vingt ans, l'ethnographe de la communication D. Hymes au travers de son concept de **compétence de communication**: "En même temps qu'ils acquièrent la connaissance des règles de la langue, les enfants apprennent aussi les conditions d'utilisation des phrases. A partir d'une expérience limitée des actes de communication et de leur interdépendance avec les traits socioculturels, ils élaborent une théorie générale de la communication appro-

priée à leur communauté, et ils la mettent en oeuvre, comme d'autres formes de connaissance culturelle tacite (compétence), dans leur façon de se conduire et aussi de décoder la vie sociale.(...) En résumé, on peut dire que le but d'une théorie large de la compétence est de montrer comment le possible en matière de système, le faisable et l'adéquat se lient pour produire et interpréter la réalité du comportement culturel" (Hymes, 1972). Une telle perspective ne peut que renouveler et enrichir les liens que la linguistique entretient avec les praticiens, thérapeutes, enseignants ou autres, en nous permettant d'observer, de décrire et de comprendre, concrètement, la "machinerie" formelle à l'oeuvre dans toute communication – même s'il reste clair que la description de la machine ne nous donne pas automatiquement accès au 'deus ex machina' (capacités cognitives, intentions, etc.) qui est derrière et qui appelle au transdisciplinaire. La machinerie peut être exercée, parfois réparée, d'abord en comprenant les mécanismes puis en mettant en oeuvre des 'méthodes' appropriées... Pour illustrer cela, nous concluerons notre article en examinant deux exemples qui mettent en évidence, positivement ou négativement, quelques-unes des propriétés importantes de la communication.

6. Un malentendu quant à la définition de la situation

Parmi les tâches à remplir lors d'une interaction, la définition de la situation est fondamentale. Il s'agit en effet pour les protagonistes de s'entendre sur le caractère plus ou moins formel de l'échange, sur ses objectifs, son déroulement, etc. Or, ces éléments ne sont que partiellement donnés, 'imposés par les circonstances': ils sont dans une large mesure négociés, plus ou moins implicitement, dans le cours même de l'interaction. En cas de désaccord ou, plus pernicieusement, de divergence implicite à ce propos, la communication risque d'aboutir à un échec et susciter ainsi l'insatisfaction de tous les participants. Illustrons ceci par un exemple emprunté à une situation relativement banale:

(10) N mais . euh . euh . ils sont . fixés en fonction de quoi les prix? . . .
A comment?
N en fonc-. euh euh . enfin on les fixe en fonction de quoi les prix? en fon-. en fonction des autres marchands: ou bien en fonction . . . du travail qu'on a pris . j'entends . ça prend combien de temps par exemple pour fabriquer une ceinture comme ça?...
A combien?
N de temps . . . c'est . c'est long à fabriquer une ceinture?
A ouais ouais je je fabrique aussi des autres affaires . . je travaille aussi pour PTT . . pour le: canton: Bâle-Campagne . . je . je . je besoin ça pourquoi . . le vie est cher et ..
N ouais c'est vrai c'est clair .

Il s'agit de l'interview, en français, par un groupe d'étudiants en linguistique, d'un artisan suisse alémanique (A), dialectophone, germanophone et ayant des connaissances rudimentaires en français. La situation se caractérise donc par son caractère **exolingue**, c'est-à-dire par le fait que les interactants ne maîtrisent pas de manière égale le code utilisé dans la communication. De plus, alors que l'artisan croit qu'on s'intéresse avant tout à son métier, ce thème n'est en fait, pour les étudiants, qu'un prétexte pour recueillir des matériaux langagiers... Or, on observe là un **malentendu** non-dissipé, caractéristique de ce que peut être la non-communication! Il s'agit en effet d'un dialogue de sourds qui se manifeste linguistiquement par un enchaînement thématique incohérent et par une intervention qui clôt l'échange sans que la demande initiale ait été satisfaite. Dans la mesure de ses moyens, chacun des partenaires porte une part de responsabilité: A — en raison de ses difficultés en français — et N par son incapacité à se représenter les lacunes de A et à s'y adapter. Devant l'incompréhension initiale de A et sa demande de clarification ("comment?"), A s'avère incapable de proposer une reformulation satisfaisante de sa première formulation — qui se caractérise par un lexique relativement complexe ("fixer", "en fonction de") et une structure passive segmentée. Soupçonnant probablement cela, N introduit alors, pour illustrer son propos, une nouvelle question qui soulève à son tour des difficultés de compréhension à l'interlocuteur germanophone et qui va finalement provoquer le changement

thématique qu'on observe. Pourtant, l'aspect le plus symptomatique de cet échange réside dans le fait que N, ne pouvant surmonter l'obstacle auquel il se trouve confronté, accepte la réponse non-pertinente de A, renonçant par conséquent à obtenir l'information désirée. On 'navigue' ainsi dans une sorte d'illusion de communication, rendue possible par l'absence d'une définition claire et partagée de la situation et des objectifs de la communication.

7. La construction sociale de la conversation

La définition de la situation, des objectifs de l'échange représentent donc quelques-unes des tâches que les participants doivent remplir lors de l'ouverture d'une transaction, cela d'autant plus lorsque, pour une raison ou une autre (par exemple lorsque les deux interactants ne maîtrisent pas également le code ou lorsque l'enjeu de la transaction est particulièrement important, etc.), le déroulement de la conversation pourrait être perturbé. Ces définitions concernent en fait tous les éléments constitutifs de la communication: **rôles** et **statuts** des interlocuteurs, **objet** de la transaction, "**style**" choisi, **code** utilisé, etc. Rappelons que dans la perspective de l'interactionnisme ou de l'ethnométhodologie, rien n'est jamais totalement prédéterminé par les données contextuelles, externes, tout doit être construit — ou du moins re-construit, confirmé — à chaque nouvelle interaction: on connaît tous l'exemple de conversations formelles dont le ton change totalement lorsqu'elles se prolongent et qu'un des participants décide qu'il est temps de détendre l'atmosphère, de personnes que l'on tutoie dans certaines circonstances et que l'on vousoie dans d'autres, de conversations où l'on change de langue apparemment sans raison si l'on est pas minutieusement attentif à leur déroulement interactif...

Il arrive, lors d'un débat télévisé par exemple, que tous ces paramètres soient explicitement précisés mais, le plus souvent, c'est implicitement, dans le cours même de la conversation, que ce travail de définition a lieu: en ramenant l'échange à un schéma connu, à un "scénario" culturel partagé, les 'salutations' par exemple; en s'octroyant sans autre forme de procès un

rôle (celui qui sait, celui qui pose les questions, qui décide, etc.) qu'on pourra tenir aussi longtemps qu'il n'est pas remis en question, soumis à négociation par l'un de nos interlocuteurs ("mais de quoi parle-t'on au juste?", "je n'ai pas voulu te donner un ordre, c'était juste une suggestion"), etc.[11]

On pourrait, à la suite de Roulet et al. (1985), considérer les conversations comme un ensemble de **négociations** qui, selon qu'on aboutit facilement ou non à un accord, leur donnent leur configuration spécifique: "toute négociation a sa source dans un problème qui donne lieu à une *initiative* du locuteur; cette initiative appelle une *réaction* qui peut être favorable ou défavorable, de l'interlocuteur. Si elle est favorable, le locuteur peut clore la négociation en exprimant à son tour son *accord*. La négociation donne lieu dans ce cas à un échange simple, à trois constituants, entre les interlocuteurs. (...) Si la réaction de l'interlocuteur est défavorable, la première condition de complétude interactionnelle n'étant pas remplie, le locuteur ne peut clore l'échange; il va donc tenter de *contrer* cette réaction défavorable et de *relancer* son initiative, parfois sous une forme différente, et la négociation se poursuit, tant que la complétude interactionnelle n'est pas satisfaite par un double accord (fût-ce sur l'impossibilité d'aboutir à un accord) entre les interlocuteurs; la négociation donne lieu alors à un échange complexe, qui peut compter cinq, sept constituants, voire davantage selon l'entêtement des interlocuteurs" (p.15).

Il ne faut toutefois pas oublier que de telles négociations ne concernent pas seulement le thème de l'échange, l'enjeu de la transaction, mais également les relations entre les interlocuteurs (Watzlawick et al., 1972), les places interactionnelles, le style et le code, etc. Dans l'exemple ci-dessous, extrait d'une conversation "à bâtons rompus" entre des femmes francophones qui vivent à Bâle, dans une région germanophone et dialectophone, la négociation qui se déroule suite à l'emploi du terme 'spielgruppe' ne concerne pas seulement la compréhension de ce qui est dit mais aussi, implicitement, les normes d'interaction et la définition de la situation:

(11) I (...) par contre c'qui est très important c'est si vous venez ici . quand l'enfant il a quatre ans ou bien le vôtre trois ans et demi d'chercher des spielgruppe suisses allemands et de
Z ouais
Y des?
I des spielgruppe
Z des groupes de jeux
U des groupes de jeux
Y aha
X où y a
des Suisses allemands (...)
(Corpus FNRS)

En effet, tout en discutant la signification du terme 'spielgruppe', souvent utilisé par les francophones qui vivent à Bâle pour désigner cette institution typiquement suisse allemande, les interlocutrices négocient aussi, indirectement et implicitement, s'il est permis de recourir à des termes allemands dans une conversation en français[12]. Rapidement, elles aboutissent à un accord, et la discussion peut reprendre. Pourtant, ce faisant, elles ont donc en même temps défini, de facto, certaines normes d'interaction et exprimé le caractère partiellement bilingue de leur conversation, comme le confirme le fait que, peu après, la même interlocutrice utilise à nouveau le terme 'spielgruppe' sans susciter cette fois la moindre réaction chez ses partenaires! Ainsi, tout en conversant, implicitement, les ac-teurs sociaux organisent leurs interactions, en définissent le cadre, les règles, les objets, en recourant à des 'méthodes' structurées que partagent et reconnaissent ceux qui sont membres de la même communauté langagière[13].

8. Conclusion: de la langue à une grammaire de la communication

A travers notre bref parcours historique, du structuralisme à l'analyse conversationnelle, nous avons voulu présenter les moyens dont s'est progressivement dotée la linguistique pour mieux cerner les multiples composantes de la communication. L'étude minutieuse de conversations authentiques permet, par l'observation de marques qui sont l'expression de méthodes structurées, de comprendre les diverses tâches que les interac-

tants ont à remplir pour communiquer de manière satisfaisante: définir la situation, les objectifs et enjeux, les relations entre les participants et, bien sûr, construire ensemble un discours signifiant (du point de vue des interlocuteurs)[14]. Ce faisant, indirectement, nous découvrons aussi tous les obstacles qui peuvent à tout moment surgir et perturber le déroulement de l'interaction. L'étude des règles - non formulées - d'allocation des tours de parole nous permet par exemple de saisir ce que signifie monopoliser la parole (ou au contraire ne pas arriver à la prendre), de mieux percevoir aussi les relations de pouvoir qui s'instaurent parfois dans l'interaction; les difficultés de reformulation, d'adaptation au discours de l'interlocuteur mettent, elles, en évidence le caractère relatif, jamais totalement univoque, du sens; nous avons vu également les dangers pour la face que recèlent les simplifications et les corrections, etc.

Mais, dans cet article, nous avons surtout voulu souligner **la nature foncièrement interactive de la communication**: celle-ci n'est en aucune façon une suite de messages produits par des locuteurs-auditeurs idéaux, qui maîtriseraient tous également un code donné d'avance, dans lequel ils n'auraient qu'à puiser pour exprimer leurs idées... La communication met en relation des personnes en chair et en os, qui chacune ont une histoire personnelle, sociale, linguistique, faite d'interactions antérieures et qui a façonné progressivement leur relation au langage; et la communication implique une mise en contact de ces histoires, un rapprochement momentané dans lequel se définit un cadre, s'établit une relation, se construit conjointement un sens, fruit d'ajustements réciproques, de négociations, de néo-codages. Au-delà des données initiales, prédéterminées, la réussite de l'échange est ainsi subordonnée à la coopération des partenaires, subordonnée à l'"autre": **il faut être deux pour faire du sens**!

Ainsi, l'analyse linguistique, formelle, conduit finalement à une **éthique** de la communication (de Pietro 1987). On peut s'imposer, monopoliser la parole; on peut, dans une communication entre personnes qui ne possèdent pas une maîtrise semblable du

code, renforcer cette inégalité en corrigeant abusivement son vis-à-vis, ou à l'inverse en simplifiant à l'excès ses propres énoncés, en adoptant une attitude "pédagogique", infantilisante à son égard. Mais on peut aussi être plus attentif à l'autre, contrôler ensemble l'intercompréhension, la gestion de la conversation; et, dans le cas d'une communication inégale, élargir et remettre en question ses propres normes, recourir à des procédés de figuration qui neutralisent les menaces à la face que fait peser tout signe d'incompétence, etc.

La linguistique appelle ainsi à un nouvel **enseignement à la communication**, moins fondé sur les normes établies, sur ce qui est, mais plutôt sur la rencontre de l'autre, sur les méthodes qui la rendent possible, sur la construction commune, au travers d'un bricolage interactif, d'un véritable espace signifiant. Pour ce faire, plus que de "méthodes" préétablies, c'est peut-être d'une sensibilisation à tous ces phénomènes qui facilitent ou au contraire empêchent la communication dont nous avons besoin afin de mieux comprendre notre propre comportement, les procédés plus ou moins conscients – plus ou moins avouables...– que nous mettons en oeuvre dans nos interactions quotidiennes.

La linguistique actuelle nous semble donc trouver sa place dans une approche transdisciplinaire de la communication. Son objet privilégié – mais pas autonome – est la description de tous les procédés sémiotiques (ou, si l'on veut, de toutes les méthodes: phonologiques, syntaxiques, pragmatiques et conversationnelles) qui servent d'instrument à l'acte communicatif: autrement dit, c'est une véritable **grammaire de la communication**! Mais d'ailleurs, cet objet ressemble étrangement aux diverses langues du monde – pour autant qu'on prenne en considération tous les éléments, tels que déictiques, verbes performatifs, marqueurs interactifs, silences mêmes, qu'elles ont intégrés dans leur système et qui en font d'extraordinaires machines à communiquer...

Jean-François de Pietro

Notes

1 En fait, je ne parlerai ici que de langage verbal. Il est clair toutefois qu'il faudrait entendre sous ce terme, dans une perspective sémiotique, à la fois les phénomènes verbaux, mimo-gestuels (Cosnier et Brossard 1984), proxémiques (Hall 1966) et kynésiques (Birdwhistell 1970).

2 Je remercie M.Matthey, L.Papaloïzos, B.Py et M.Wirthner pour leurs remarques et suggestions lors de la rédac-tion de ce texte – dont je conserve bien sûr l'entière responsabilité.

3 On trouvera de bonnes présentations de la sociolinguistique dans Bachmann et al.(1981), Fishman (1971) et Labov (1976).

4 La théorie des actes de langage (Austin 1970; Searle 1972; etc.) a joué un rôle important dans le renouvellement actuel de l'enseignement des langues (Widdowson 1982). Bien que cette théorie se soit développée en grande partie indépendamment de la sociolinguistique, certains chercheurs ont tenté de relier la réalisation des actes de langage au contexte social d'énoncia-tion; voir à ce propos Brown et Levinson (1978), Roulet (1980).

5 Voir par exemple Sacks/Schegloff/Jefferson (1974); en français, Bachmann et al.(1981), Bange (1983).

6 A propos des actes de langage indirects, leur structure, leur emploi, cf. Searle (1982), Brown et Levinson (1978), Grice (1979), Roulet (1980), etc.

7 Pour des études de communications inégales, cf. Lacoste (1980) et bien sûr ce numéro des TRANEL; en ce qui concerne plus spécifiquement la communication entre natif et alloglotte (la communication "exolingue"), cf. Alber et Py (1986), de Pietro (1988), Noyau et Porquier [Eds.](1985), Lüdi (1989), etc.

8 Techniquement parlant, il s'agit ici d'une auto-reformula-tion hétéro-déclenchée, c'est-à-dire que le premier locuteur reformule lui-même son premier énoncé, mais à la demande de son interlocuteur. Les éléments caractéristiques de la méthode sont ici la présence d'un élément déclencheur ("eh quoi?") et la for-mulation sous une forme différente d'un contenu sémantique pré-senté comme équivalent. On remarquera par ailleurs que cette mé-thode nous fournit un accès privilégié aux représentations des locuteurs quant à ce qui est difficile, quant à ce qu'est la meilleure formulation: la prégnance de la norme écrite dans la reformulation de notre exemple est à cet égard révélatrice! Cf. à ce propos Gülich et Kotschi (1983) et de Pietro (1988).

9 Pour une présentation générale de l'ethnométhodologie, cf. Gülich (sous presse) et Coulon (1987).

10 Voir à ce propos Ducrot (1972) et Anscombre/Ducrot (1983).

11 Voir à ce propos Matthey (1990).

12 Tous les migrants ne partagent généralement pas le même avis à propos de cette question qui est liée à leur attitude plus ou moins normative envers les langues et à leur mode d'insertion sociale dans la région bâloise! Voir à ce propos de Pietro/Lüdi/Papaloïzos (1990).

13 Le premier exemple de notre texte était également intéres-sant du point de vue de la définition des normes d'interaction: on peut en effet interpréter le fait que N reprenne dans son

propre discours la faute de A comme un phénomène d'ajustement interactif qui le conduit, dans cette situation exolingue, à mettre provisoirement entre parenthèses les normes du français standard. Cf. Baggioni/Py (1987).

14 Par des travaux qui portent sur l'analyse, dans des interactions réelles, des activités d'enseignement et d'apprentissage (Dausendschön-Gay 1987), des séquences 'potentiellement acquisitionnelles' (de Pietro/ Matthey/Py 1989; Py 1989), des 'formats' d'interaction (Bruner 1983), l'analyse conversationnelle suscite également un renouvellement des théories sur l'acquisition.

Bibliographie

ALBER, J.-L., B. PY (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation", in Etudes de linguistique appliquée 61, 78-90.

ANSCOMBRE, J-C., O. DUCROT (1983): L'argumentation dans la langue, Bruxelles, Mardaga.

AUSTIN, J.L.(1970): Quand dire c'est faire, Paris, Seuil (traduit de l'anglais, 1962).

BACHMANN, C., J. LINDENFELD, J. SIMONIN (1981): Langage et communications sociales, Paris, Hatier-Crédif.

BAGGIONI, D., B. PY (1987): "Conversation exolingue et normes", in BLANC, M., M. LE DOUARON, D. VERONIQUE [Eds.], Colloque international: acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches, Paris, Didier, 72-81.

BAKHTINE, M. (1978): Esthétique et théorie du roman, Paris, Gallimard.

BANGE, P. (1983): "Points de vue sur l'analyse conversationnelle", in DRLAV 29, 1-28.

BENVENISTE, E. (1966): "Structure des relations de personnes dans le verbe", in Problèmes de linguistique générale I, Paris, Gallimard, 225-236.

BIRDWHISTELL, R. (1970): Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication, Philadelphia, University of Pensylvania Press.

BROWN, P., S. LEVINSON (1978): "Universals in language usage: politeness phenomena", in GOODY, E.N. [Ed.]: Questions and Politeness - Strategies in Social Interaction, Cambridge, Cambridge University Press, 56-289.

BRUNER, J.S.(1983): Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire, Paris, PUF.

COSNIER, J., BROSSARD, A. (1984)[éds.]: La communication non verbale, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

COSNIER, J., N. GELAS, C. KERBRAT-ORECCHIONI (1988)[Eds.]: Echanges sur la conversation, Paris, Editions du CNRS.

COULON, A. (1987): L'ethnométhodologie, Paris, PUF (Que sais-je 2393).

DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1987): "Lehren und Lernen in Kontaktsituationen", in GERINGHAUSEN, J., P. SEEL [Eds.], Aspekte einer interkulturellen Didactik, München, Goethe-Institut, 60-93.

BEST COPY AVAILABLE

DE PIETRO, J.-F. (1987):"Dialogue de sourds ou communication? Approche linguistique de l'interculturel", in DI NELLO, R., A.-N. PERRET-CLERMONT [Eds.]: Psychopédagogie interculturelle, Cousset, Delval, 73-87.

DE PIETRO, J.-F. (1988): "Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles", in COSNIER, J. et al.[Eds.], 251-268.

DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY TIECHE, B. PY (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988, Strasbourg, Université des Sciences humaines/Université Louis Pasteur, 99-124.

DE PIETRO, J.-F., G. LÜDI, L. PAPALOIZOS (1990): "Une communauté francophone en milieu germanophone: Identité linguistique et réseaux de sociabilité dans la ville de Bâle", in Langage et Société 50/51, 93-116.

DUCROT, O.(1972): "Introduction: de Saussure à la philosophie du langage", in SEARLE, J.R.(1972), p. 7-34.

FISHMAN, J.A.(1971): Sociolinguistique, Bruxelles/Paris, Labor/Nathan.

GOFFMAN, E. (1974): Les rites d'interaction, Paris, Minuit (traduit de l'américain, 1967).

GOODWIN, CH. (1981): Conversational Organization: Interaction between speakers and hearers, New York, Academic Press.

GRICE, H.P.(1979): "Logique et conversation", in Communications 30, 57-72 (traduit de l'américain, 1975).

GÜLICH, E. (sous presse): "L'approche ethnométhodologique dans l'analyse du français parlé: Description de séquences conversationnelles d'explication", in DAUSENDSCHÖN-GAY, U., E. GÜLICH, U. KRAFFT [Eds.]: Romanistische Konversationsanalyse, Tübingen, Niemeyer.

GÜLICH, E., T. KOTSCHI (1983): "Les marqueurs de reformulation paraphrastique", in Cahiers de linguistique française 5, 305-351.HALL, E. T.(1966): La dimension cachée, Paris, Seuil (collection Points, traduit de l'américain, 1959).

HYMES, D. (1972): "On communicative Competence", in PRIDE, J.B. HOLMES [Eds.]: Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin Books, 269-293.

JAKOBSON, R. (1963): Essais de linguistique générale, Paris, Editions de Minuit, p.209-248.

JAKOBSON, R. (1969): Langage enfantin et aphasie, Paris, Minuit (traduit de l'allemand, 1941).

BEST COPY AVAILABLE

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1989): "L'approche interactionnelle en linguistique", in BUSCILA: L'INTERACTION, Paris, Association des Sciences du Langage.

LABOV, W. (1976): Sociolinguistique, Paris, Editions de Minuit (traduit de l'américain, 1973).

LACOSTE, M. (1980): "La vieille dame et le médecin. Contribution à une analyse des échanges linguistiques inégaux", in Etudes de linguistique appliquée 37, 34-43.

LÜDI, G. (1989): "Aspects de la conversation exolingue", in KREMER, D.[Ed.]: Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, t.VII, Tübingen, Niemeyer, 405-424.

MARTINET, A. (1970): Eléments de linguistique générale, Paris, Armand Colin (première édition 1960).

MATTHEY, M. (1990): "De quelques dérapages conversationnels dans l'entretien de recherche", TRANEL 16.

NOYAU, C., R. PORQUIER [Eds.](1985): Communiquer dans la langue de l'autre, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.

PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", DRLAV.

ROULET, E. (1980): "Stratégies d'interaction, modes d'implicitation et marqueurs illocutoires", in Cahiers de linguistique française 1, 80-103.

ROULET, E. et al. (1985): L'articulation du discours en français contemporain, Berne/Francfort/New York, Peter Lang.

SACKS, H., E.A. SCHEGLOFF, G. JEFFERSON (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", in Language 50, 4, 696-735.

SAUSSURE, F. de (1916): Cours de linguistique générale, Paris, Payot (cité d'après l'édition de T. de Mauro, 1972).

SEARLE, J.R.(1972): les actes de langage, Paris, Hermann (traduit de l'américain 1969)

SEARLE, J.R.(1982): Sens et expression, Paris, Minuit, p. 71-101 (traduit de l'américain 1979).

SHANNON, C.E., W. WEAVER (1949): The Mathematical Theory of Communication, Urbana, University of Illinois Press.

WATZLAWICK, P., J.H. BEAVIN, D.D. JACKSON (1972): Une logique de la communication, Paris, Seuil (collection Points, traduit de l'américain 1967).

WIDDOWSON, H.G.(1982): Une approche communicative de l'enseignement des langues, Paris, Hatier-Crédif (coll. LAL, traduit de l'anglais 1978).

LES APPROCHES PRAGMATIQUES DANS LA REEDUCATION DES PATIENTS APHASIQUES

Introduction

Les lésions cérébrales de l'hémisphère gauche génèrent le plus souvent des troubles du langage qui entravent à des degrés divers les possibilités communicatives des patients aphasiques. Pour y remédier, les rééducateurs du langage sont de plus en plus conscients de l'utilité de la complémentarité de deux types d'approche dans l'évaluation et la rééducation des troubles aphasiques: les approches psycholinguistiques, d'une part et les approches pragmatiques, d'autre part.

Si les approches psycholinguistiques sont les plus classiquement utilisées, elles ont pour particularité d'être orientées vers des désordres linguistiques spécifiques. Elles visent à évaluer, dans un premier temps, et à améliorer, par la suite, l'exactitude et l'efficacité des comportements verbaux indépendamment des contextes dans lesquels ils sont produits En effet, qu'il s'agisse d'une approche sémiologique (axée sur les symptômes) ou d'une approche cognitive (axée sur les processus qui sous-tendent ces symptômes), le patient entraîné à répéter, à dénommer, à écrire sous dictée, à lire à haute voix, à épeler est bien sûr impliqué dans des tâches qui ne sont que très rarement rencontrées comme telles dans la vie quotidienne. C'est en réaction à cette approche des troubles jugée par trop artificielle que s'est développée l'approche pragmatique.

Les capacités pragmatiques des patients aphasiques.

A la fin des années 60, Sarno (1969) proposait déjà une approche plus "fonctionnelle" de l'analyse et de la rééducation des troubles aphasiques.

A sa suite, un certain nombre de rééducateurs américains, Holland (1980) Davis et Wilcox (1981), en viennent à défendre une approche thérapeutique radicalement différente de l'approche classique orientée vers les seuls déficits linguistiques. Pour ces différents auteurs, la rééducation doit viser à accroître les performances communicatives du

patient bien plus que ses performances strictement linguistiques. Par conséquent, cette approche a moins pour objectif la correction des énoncés linguistiques à produire et/ou à comprendre que de rendre l'aphasique capable d'utiliser de manière optimale les différents moyens qu'il a à disposition pour arriver à communiquer. Cette orientation, plus récente et plus empirique, se fonde sur un constat bien connu de tous les rééducateurs, à savoir que certains aphasiques, quoique très limités sur le plan de l'expression orale, réussissent à communiquer avec leur entourage en faisant appel à diverses autres modalités et à divers éléments du contexte. A l'inverse, d'autres patients peuvent avoir accès au langage oral sans pour autant communiquer efficacement.

Au-delà de cette observation clinique, les développements de l'approche pragmatique en neuropsychologie reflètent indirectement l'intérêt croissant manifesté pour la pragmatique par les linguistes et psycholinguistes depuis le milieu des années 7O. De nombreuses recherches ont en effet démontré les relations qui existent chez le sujet normal entre les comportements langagiers et leurs contextes d'utilisation (Searle, 1969; pour une synthèse: Costermans, 1984; Costermans et Hupet, 1987, Hupet, 1990). Les neuropsychologues à leur tour se sont interrogés sur les interactions qui pouvaient exister chez les patients aphasiques entre des processus langagiers déficitaires et les différents contextes de leur utilisation.

Ces recherches démontrent que, même si certaines capacités pragmatiques peuvent être perturbées chez les aphasiques, elles n'en restent pas moins supérieures à leurs capacités strictement linguistiques (Bates, Hamby & Zurif, 1983; Davis, 1981, 1985, 1989). En effet, la plupart des patients aphasiques, en ce compris les aphasiques globaux, traitent relativement bien les informations qui ont trait à la situation et aux objectifs de l'échange (Pierce et Beekman 1985), de même sont-ils capables de faire appel à leur connaissance du monde. Citons à titre d'exemple, le cas de certains aphasiques de Broca qui utilisent leurs connaissances du monde pour pallier leur compréhension agrammatique. Le déficit linguistique de ces patients les perturbe généralement dans la compréhension des phrases réversibles. Il a été démontré que, parmi celles-ci, les phrases réversibles compatibles

avec la réalité (exemples: "le policier arrête le voleur " (Schwartz, Saffran & Marin, 1980) ou "le savon est sur l'évier" (Deloche et Seron, 1981)) sont plus faciles à traiter que les phrases réversibles qui violent la connaissance du monde (exemples: "le voleur arrête le policier" ou " le savon est sous l'évier"). Par ailleurs, bon nombre d'aphasiques sont capables de percevoir adéquatement les intentions de l'interlocuteur, de dégager des inférences à partir du contexte, d'utiliser à des fins communicatives l'information prosodique, de même que les gestes et les expressions faciales (pour une revue, Feyereisen, 1988). Dans un contexte dynamique comme celui de la conversation, la plupart des patients, à l'exception peut-être de certains aphasiques de Wernicke et de certains patients frontaux, peuvent interagir comme locuteur et auditeur en respectant le contrat tacite à la base de toute conversation naturelle qui consiste à respecter l'alternance des prises de parole et à fournir des informations nouvelles à partir d'un ensemble d'informations anciennes déjà partagées (Grice, 1975).

Les rééducations d'orientation pragmatique

Les quelques rééducations pragmatiques décrites dans la littérature comme d'ailleurs les échelles classiques d'évaluation des capacités communicatives (The Functional Communication profile, F.C.P., Sarno, 1969; The Communicative Abilities in Daily Living, C.A.D.L., Holland, 1980) ont pour particularité d'aborder la communication des patients aphasiques de manière globale et très empirique. En effet, ces échelles d'évaluation et les quelques rééducations décrites ne se fondent sur aucun modèle pragmatique qui soit suffisant pour évaluer d'une part les capacités des patients à utiliser chacune des composantes pragmatiques qui entrent en jeu dans l'acte de communication et pour développer d'autre part des stratégies rééducatives qui permettent de compenser les déficits linguistiques de la communication ou qui traitent directement les éventuels déficits pragmatiques de celle-ci. Dans cet exposé, nous nous attacherons à décrire une de ces rééducations globales de la communication ,la mieux décrites actuellement sur le plan méthodologique, à savoir: The Promoting Aphasic Communicative Effectiveness (P.A.C.E.) développée par Davis et Wilcox en 1981. A la différence de la rééducation globale de la communication préconisée par Aten, Cagliuri et Holland (1982) qui se centre sur

l'amélioration des conduites communicatives de la vie quotidienne simulées à l'intérieur de situations fictives de jeux de rôles (aller faire des courses, prendre un rendez-vous chez le médecin, appeler une personne au téléphone...), la technique rééducative proposée par Davis et Wilcox vise, quant à elle, à améliorer les capacités communicatives des patients à l'intérieur d'une situation réelle d'échange d'informations. Les auteurs proposent en effet d'incorporer à la rééducation les principaux paramètres qui caractérisent le contexte dynamique de la conversation naturelle. Qui plus est, il s'agit d'une conversation à propos de référents imagés déterminés, ce qui fait de la situation de la P.A.C.E. une situation de communication référentielle.

a) la situation de rééducation

Suivant le paradigme original de Davis et Wilcox, thérapeute et patient sont placés dans une situation de devinette où ils sélectionnent une image parmi un ensemble de cartes uniques disposées sur la table. A tour de rôle, chacun tente de faire découvrir à l'autre l'image qu'il est seul à avoir sous les yeux en utilisant pour ce faire n'importe quel canal de communication (langage oral, écriture, dessin, geste, mimique, onomatopée, chant,...). Le devineur peut questionner son interlocuteur jusqu'à ce que ce dernier juge que son interlocuteur en connaît assez sur le contenu de l'image.

Clerbaut et collaborateurs (1984) estimaient le paradigme de Davis et Wilcox trop difficile pour les patients aphasiques dans la mesure où la personne qui devine ne dispose d'aucun référent pour guider ses questions. C'est la raison pour laquelle les auteurs belges proposent une situation où rééducateur et patient disposent d'un jeu identique de 6 à 15 cartes placées sur un petit panneau à l'abri du regard de l'interlocuteur. A tour de rôle, patient et rééducateur font deviner par n'importe quel canal de communication la carte que l'un et l'autre choisissent dans la série qu'ils ont chacun sous les yeux. Dès que le "devineur" est en mesure de trouver la carte dans son propre jeu, les rôles sont inversés et l'échange continue jusqu'à l'avant dernière image. Ces mêmes auteurs proposent en outre une situation de dictée: l'informateur dispose d'une carte originale, construite selon son inspiration (formes géométriques, petites scènes,...) et il "dicte" à son

interlocuteur les instructions nécessaires à sa reproduction la plus fidèle. Le devineur a la possibilité de poser des questions pour clarifier le message et la confrontation des deux dessins obtenus détermine la réussite ou l'échec de la communication.

Comme l'indiquent Clerbaut et collaborateurs, la complexité du matériel utilisé dans chacune de ces situations, bien que difficile à établir, est tributaire de variables aussi diverses que l' intérêt des patients, leur niveau socio-culturel et les objectifs thérapeutiques déterminés. Si, par exemple, c'est la co-occurence geste/langage qui est entraînée en situation de P.A.C.E., le choix du matériel s'orienterait vraisemblablement vers des représentations d'actions progressivement rapprochées sur le plan de la pantomime.

b) les principes de base

Quel que soit le paradigme utilisé, 4 principes de base doivent être observés pour poursuivre l'objectif pragmatique de la rééducation:

1. Tandis que la situation classique de rééducation (dénomination, répétition, construction de phrases,...) amène le patient à délivrer des messages qu'il sait être connus du rééducateur, la situation de la P.A.C.E. fonde l'interaction sur l'**échange d'informations nouvelles** inconnues au départ des participants.

2. La P.A.C.E. préserve l'**alternance des rôles** entre le rééducateur et le patient et, par conséquent, assure leur participation égale comme producteur et receveur de messages. En tant que producteur, le patient doit savoir ce qui est déjà connu du receveur et ce qu'il importe de lui donner comme informations; en tant que receveur, ce même patient doit pouvoir évaluer ce qu'il comprend et fournir une forme appropriée de feed-back.

Il n'est pas étonnant, dans l'application de ce type de technique, de voir le patient constituer lui-même son matériel. Dans une situation classique, au contraire, l'interaction est unidirectionnelle: c'est le clinicien qui demande une performance au patient et qui dirige ses réponses.

3. Tandis que les rééducations linguistiques ont pour but l'entraînement spécifique du langage, la P.A.C.E. renforce la qualité de la communication en sollicitant l'**utilisation des canaux de communication** les plus efficaces.

4. A la différence des rééducations classiques où les performances des patients sont jugées par l'orthophoniste au niveau de l'adéquation linguistique, les feed-back délivrés en P.A.C.E. sont basés sur le **succès de la communication**. Le rééducateur réagit de manière naturelle au contenu des messages du patient et n'apporte par conséquent aucune correction aux productions linguistiques. La capacité à deviner le message va dépendre de l'attention du rééducateur et de sa familiarité avec le patient. Celui-ci deviendra rapidement un "bon compreneur" ce qui nécessitera d'introduire périodiquement dans cette situation de communication référentielle un interlocuteur moins familier, l'objectif de la P.A.C.E. consistant bien sûr à développer un comportement de communication qui soit généralisable.

c) Le déroulement de la rééducation

Ces quatre principes seront maintenus tout au long du déroulement des deux phases de la rééducation.

- L'étape d'**observation** permet à la fois de répertorier les canaux de communication les plus efficaces pour le patient et d'habituer celui-ci à la nouvelle situation de rééducation. Au cours de cette phase, le libre choix est laissé au patient quant à la manière de transmettre l'information. Le rééducateur réagit naturellement à toute communication du patient, qu'elle soit ou non verbale, et encourage le recours à tous les moyens efficaces. Le clinicien lui-même utilise tous les moyens qu'il juge efficaces en fonction du contexte. Il crée, par ailleurs, pour le patient, les opportunités d'utilisation de chacun d'entre eux en plaçant, par exemple, une feuille et un crayon devant le patient s'il est apparu efficace chez lui d'utiliser l'écriture et le dessin.

- Dans une seconde étape de **modelage**, le rééducateur va servir de "modèle" pour l'émission et la réception des messages, son comportement pouvant, selon les principes du conditionnement operant,

influencer l'adoption par le patient d'un comportement similaire. Pour ce faire, le rééducateur introduit dans son répertoire comportemental les différents canaux de communication qu'il juge utiles d'exploiter. Contrairement à des idées trop souvent répandues, la technique P.A.C.E. n'est pas une technique de rééducation non verbale voire même gestuelle. En effet, selon Davis lui-même, une séance de P.A.C.E. silencieuse où patient et rééducateur se limitent à la gesticulation ne paraît pas, sauf dans certains cas de patients très réduits, le moyen le plus efficace pour promouvoir une communication complète. Même si des paraphasies verbales peuvent être à ce point gênantes pour l'intelligibilité du discours, il se trouvera toujours un autre canal de communication pour lever l'ambiguïté.

d) L'évaluation

Conscients de la grossièreté de leur outil, Clerbaut et collaborateurs ont proposé, à titre de ligne de base pré- et post-thérapeutique, une grille d'analyse des capacités de communication des patients en situation de P.A.C.E.. Cette grille répertorie les canaux de communication qu'utilise le patient quand il est producteur de l'information et ce, en fonction de leurs conséquences chez l'auditeur (analyse des feed-back délivrés par le thérapeute) (pour une présentation détaillée, voir Clerbaut et col., 1984 et Dessy, 1986).

e) Les indications

Telle qu'utilisée actuellement, la technique P.A.C.E. comporte de nombreuses indications:

- La première, et non la moindre, tient au fait qu'en début de prise en charge thérapeutique, il importe de faire prendre conscience aux patients qu'ils sont encore capables de communiquer même si leurs capacités linguistiques sont défectueuses. Ainsi, il semblerait que certaines rééducations pragmatiques, en décentrant les patients de leurs propres difficultés linguistiques et en leur faisant découvrir l'étendue de leur répertoire expressif, diminuent anxiété et frustration. C'est une des raisons qui nous a amenés à proposer cette technique à

un certain nombre de patients dès le début de la prise en charge, parallèlement à une rééducation classique.

Dans la mesure où cette technique propose de développer des suppléances à l'expression défectueuse, elle peut être appliquée à titre provisoire en début de rééducation chez des patients dont l'évolution s'avère satisfaisante et à titre définitif chez des patients dont le tableau aphasique reste gravement perturbé.

- Aux patients anosognosiques, la P.A.C.E. nous paraît pouvoir être proposée en priorité pour favoriser la prise de conscience du trouble. En effet, l'inintelligibilité du discours et/ou les difficultés de compréhension des patients sont rapidement répercutées par des indices concrets tels que la sélection inadéquate de la carte ou l'inadéquation par par rapport au modèle de sa reproduction sur instructions.

- De plus en plus, les différentes situations fonctionnelles proposées en P.A.C.E. nous sont utiles pour vérifier le transfert des stratégies qui auraient été entraînées en situations classiques. Ainsi, par exemple, si le rééducateur procède chez un aphasique de Broca au réapprentissage de l'établissement des relations thématiques, il pourrait être intéressant de contrôler le transfert de la stratégie entraînée en situation P.A.C.E. en utilisant le double jeu de cartes, celles-ci se différenciant uniquement par des permutations sujet/agent.

- Cette technique peut aussi être proposée aux conjoints des patients aphasiques en vue de modeler chez eux des comportements de communication qui puissent avoir une influence positive sur l'interaction avec l'aphasique. Ainsi, par exemple, il est possible de rendre par modelage le conjoint attentif aux gestes produits par le patient.

- Une dernière indication, trop souvent négligée par les orthophonistes, concerne les patients aphasiques ou autres patients qui présentent des désordres pragmatiques spécifiques. En effet, certains aphasiques de Wernicke, certains patients frontaux ou encore certains patients porteurs de lésions droites présentent des difficultés pragmatiques spécifiques (non respect l'alternance des rôles ou encore à res-

pecter le thème de l'échange); il pourrait être suggéré dans ces cas de centrer le traitement sur ces différentes composantes pragmatiques qui perturbent de manière plus ou moins importante la qualité de la communication (Sohlberg & Mateer, 1989).

f) Les limites

Il apparaît d'emblée que la P.A.C.E. se limite à une seule situation de communication - la conversation au départ de référents imagés - et qu'à ce titre, elle est loin de couvrir l'ensemble des situations de communication que rencontreront les patients dans leur vie quotidienne.

Axée sur la communication référentielle, la situation de la P.A.C.E. peut présenter des difficultés pour certains patients aphasiques. En effet, l'efficacité de la communication repose en partie sur la capacité du patient à dégager des référents imagés un certain nombre d'informations pertinentes. Cette opération suppose la mise en oeuvre d'autres capacités cognitives, non linguistiques, qui peuvent être déficitaires chez certains aphasiques.

Conclusions

Si la P.A.C.E. et d'autres rééducations pragmatiques contribuent largement à améliorer l'efficacité de la communication des patients aphasiques sur le plan fonctionnel, signalons toutefois qu'il ne conviendrait pas de confondre les objectifs de ce type d'approche avec les moyens utilisés pour les atteindre. En effet, le risque est de rencontrer des rééducateurs qui limitent leur intervention auprès des patients aphasiques aux seules rééducations pragmatiques. Il ne suffit pas, en effet, de placer un patient en situation de jeux de rôles, de discussions de groupe ou encore de communication référentielle pour résoudre ses difficultés langagières. Ne perdons pas de vue que la plupart des rééducations pragmatiques telles qu'elles sont pratiquées actuellement visent à développer tous les moyens de communication (verbaux et non verbaux) à disposition du patient pour compenser ses déficits langagiers et non pour les traiter en soi. D'où l'importance de la complémentarité des deux types d'intervention pour certains patients. De plus, si les relations qui existent entre le langage et les contextes de

son utilisation paraissent évidentes, nous manquons encore à ce jour de connaissances sur les processus mentaux qui gouvernent ces relations. Aussi, les rééducations pragmatiques, au stade de développement actuel, restent très empiriques et ont tout à apprendre des développements futurs des recherches en pragmatique, en psycholinguistique et en neuropsychologie.

Marie-Pierre de PARTZ

BIBLIOGRAPHIE

ATEN, J.L., CAGLIURI, M.P., & HOLLAND, A.L. (1982): The efficacity of functional communication therapy for chronic aphasic patients. Journal of Speech and Hearing Disorders, 47,93-96.

BATES, E., HAMBY, S., & ZURIF, E. (1983). The effects of focal brain damage on pragmatic expression. Canadian Journal of Psychology,37,59-84.

CLERBAUT, N., COYETTE, F., FEYEREISEN, P., & SERON, X. (1984). Une méthode de rééducation fonctionnelle des aphasiques. Rééducation Orthophonique, vol. 22, 138.

COSTERMANS, J. (1984). Psychologie du langage. Liège: Mardaga.

COSTERMANS, J., & HUPET, M. (1987). Dimensions pragmatiques du fonctionnement et de l'acquisition du langage. IN: J.A. Rondal & S. Brédart (Eds.). Problèmes de psycholinguistique Liège: Mardaga.

DAVIS, G., & WILCOX, M. (1981). Incorporating parameters of natural conversation in aphasia treatment. In R. Chapey (Eds.), Language intervention strategies in adult aphasia (pp. 169-193). Baltimore: Williams & Wilkins.

DAVIS, G., & WILCOX, M. (1985). Adult aphasia rehabilitation: Applied pragmatics. San Diego: College-Hill Press.

DAVIS, G. (1989). Pragmatics and cognition in treatment of language disorders. In: X. Seron & G. Deloche (Eds.) Cognitive approaches in neuropsychological rehabilitation. London: Lawrence Erlbaum Associates.

DELOCHE, G., & SERON, X. (1981). Sentence understanding and knowledge of the world. Evidences from a sentence-picture matching task performed by aphasic patients. Brain and Language,14,57-69.

DESSY,M.L. (1986). La communication référentielle chez des patients aphasiques et chez des patients atteints de lésions frontales. Mémoire de licence en logopédie, Université Catholique de Louvain.

FEYEREISEN, P. (1988). Nonverbal Communication. In: F.C. Rose (Ed.) Aphasia. London: Whurr.

GRICE, H. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), Syntax and Semantics: Speech acts (pp. 41-58). New-York: Academic Press.

HOLLAND, A. (1980). Communicative abilities in daily living. Baltimore: University Park Press.

HOLLAND, A. (1982). Observing function of communication of aphasic adults. Journal of Speech and Hearing Disorders,47,50-56.

HOWARD, D., & HATFIELD, F.M. (1987). Aphasia therapy: Historical and contemporary issues. London: Lawrence Erlbaum Associates.

HUPET, M. (1990). La pragmatique. In: J.L. Nespoulous (Ed.) Tendances nouvelles de la linguistique. Delachaux et Niestlé.

PIERCE, R., & BEEKMAN, L. (1985). Effects of linguistic and extralinguistic context on semantic and syntactic processing in aphasia. Journal of Speech and Hearing Research,28,250-254.

SARNO, M.T. (1969). The functional communication profile. New-York: Institut of Rehabilitation Medicine, New-York University Medical Center.

SCHWARTZ, M.F., SAFFRAN, E.M., & MARIN, O.S. (1980). The word order problem in agrammatism: I. Comprehension. Brain and Language,10,249-262.

SEARLE,J.R. (1969). Speech acts. Cambridge: Cambridge University Press. Traduction française: Les actes de langage. Paris: Hermann, 1972.

SOHLBERG, M., & MATEER, C. (1989). Introduction to cognitive rehabilitation. New-York: The Guilford Press.

APPORTS DES THEORIES SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION: leurs limites d'application dans l'intervention logopédique auprès d'enfants polyhandicapés.

Apprendre à parler c'est d'abord apprendre à communiquer selon des règles à propos ou en vue de quelque chose, dans une culture et une langue données. Il est donc important d'approcher les théories sur le développement de la communication dans notre travail de logopédiste.

Dans la cadre de notre travail en cabinet privé, nous collaborons avec le Service Educatif Itinérant qui regroupe des éducatrices intervenant en éducation précoce, à domicile. Des enfants d'âge préscolaire nous sont annoncés avec un tableau clinique de polyhandicapé. Nous entendons par polyhandicapé: tout enfant ayant plusieurs barrières dans l'accès à son environnement, tant pour son vécu social et affectif que pour son vécu exploratoire. Nous avons abandonné, dans notre intervention en logopédie, la référence à l'étiquetage étiologique qui est, à notre avis, peu stimulant pour l'éducation. Il n'est pas rare en effet que l'absence de performances chez l'enfant soit justifiée par la référence à cette étiologie. Nous préférons regarder chaque enfant dans ce qu'il nous propose comme possibilité pour entrer en communication, pour le connaître et apporter un contexte stimulant. Ces enfants, qui nous sont présentés, ont un retard d'acquisition du langage, c'est-à-dire une absence total de langage verbal ou un début de production écholalique ou stéréotypée.

Dans le cadre du thème de ce colloque, nous aimerions aborder la problématique de la communication au stade pré-verbal avec ces enfants polyhandicapés, à travers notre expérience pratique.

Tout d'abord,nous retracerons succinctement l'apport des théoriciens s'intéressant au développement de la communication chez l'enfant non handicapé.

Pour définir la communication, nous empruntons la définition à Beaudichon (1985, pp. 139-140):

"La communication est une conduite dont le but est d'agir sur autrui, en assertant, créant ou modifiant une opinion ou une attitude, faisant faire,etc. Elle comporte un enjeu qui règle

la motivation. Elle se réalise dans le cadre de conventions pertinentes en une circonstance donnée de règles sociales plus générales, modulées par les caractéristiques personnelles des individus en présence (statut, âge, etc.) et par la situation (...). Elle est déterminée par la situation et les circonstances de l'énonciation et d'abord, par les caractéristiques personnelles respectives des interlocuteurs"

Plusieurs chercheurs, dont Bruner (1983 b, pp. 156-207), envisagent une continuité entre les comportements communicatifs que l'enfant manifeste pendant la période pré-verbale et ceux observables lors du développement de la communication verbale.

Avant que l'enfant puisse communiquer verbalement ses intentions, des comportements variés se développent et remplissent des fonctions de communication. Cependant, il ne serait possible d'attribuer à ces comportements une valeur intentionnelle de communication que relativement tard, à savoir lorsque l'enfant est au stade V sensori-moteur, soit entre 9 et 15 mois. Cependant bien avant cette période l'enfant développe des possibilités de communiquer par des moyens non verbaux (Gremaud,à paraître).

Dès sa naissance, l'enfant va apprendre à utiliser des comportements communicatifs à l'aide de la mise en place par la mère, de situations d'interactions à caractère social et affectif. Ce sont ces situations que Bruner appelle "scénario".

Au cours des scénarios, la mère interprète le contexte et les réactions de son enfant, et module son intervention selon l'analyse qu'elle mène de la situation. De plus la régularité des comportements ou des attitudes de l'adulte construit chez l'enfant la mise en place de règles. Il va acquérir progressivement le sens de la convention. Par ailleurs, dès les premières interactions, la mère adopte un langage marqué par la redondance, en focalisant sur ce qui est le plus informatif (Lestage, 1990).

Le regard joue un rôle prépondérant dans le développement des interactions entre la mère et l'enfant. La direction du regard de l'enfant est d'abord suivi par l'adulte; mais dès 4 mois la capacité de l'enfant à suivre le regard de la mère commence, pour devenir plus assurée à 8 mois. Très tôt, le contact oculaire provoque des manifestations vocales chez l'enfant et chez

l'adulte. Kaye (1977) montre que dès la deuxième semaine, une sorte de dialogue s'instaure à partir des productions spontanées de l'enfant. La mère harmonise ses interventions à la périodicité comportementale de l'enfant, utilisant les pauses pour répondre en imitant l'enfant,puis ses arrêts constituent une invitation pour l'enfant à reprendre ses vocalisations. Ces pseudo-dialogues, ou protoconversations, sont considérés comme les précurseurs de l'alternance de prise de tour de parole dans les futurs dialogues verbaux (Gremaud,à paraître)

D'autre part,comme l'énonce Bruner (1983 a, p.111):"le jeu est la culture de l'enfant". Il n'est pas surprenant que les scénarios aient souvent un caractère ludique et enjoué.

Un des premiers scénarios de l'interaction mère-enfant est le jeu de "coucou" ou de "cache-cache", apparition/disparition du visage ou de l'objet. Ces jeux sont ponctués d'énoncés de la mère,de plus en plus élaborés et de plus en plus contextualisés, c'est-à-dire en fonction des réactions réelles ou réactions supposées par la mère.

Un autre type de situation, instauré tôt par la mère et l'enfant, concerne la désignation des objets. Ce modèle d'interaction commence par le contact prolongé des regards, puis d'un objet que la mère introduit entre le regard de l'enfant et le sien, accompagnant ses gestes de vocatifs "capteurs d'attention"("Hou-hou", "regarde").

Progressivement par ces situations, la mère amène l'enfant à signaler son désir de l'objet par le regard (vers 7 mois), puis par le geste de montrer du doigt (entre 9 et 13 mois). C'est ce que Bruner appelle la gestion de l'attention conjointe, puis de l'action conjointe.

Un troisième type de scénario touche la mise en place de la demande. Cette conduite est présente dès la naissance par les besoins physiques et affectifs: signe de faim, de maladie, de désir d'être pris dans les bras, etc. La demande va peu à peu se socialiser vers 8 mois, c'est-à-dire être proférée par l'enfant et reçue par la mère de façon conventionnelle. L'enfant passe de l'indication qu'il veut quelque chose à l'indication de ce qu'il veut (Bruner,1983 a, p. 85)

Bruner identifie trois types de demande:

- demande d'objet, avec une facilité, tout d'abord, pour les objets placés ou rangés dans des endroits bien déterminés, ha-

bituels.

- un autre type de demande est l'invitation à des actions conjointes, ce que Bruner (1983 b, pp. 191-192) appelle:"modalité d'échange", vers 8 à 10 mois, puis à l'acquisition progressive de la "modalité de réciprocité".

- le troisième type de requête est une demande d'aide, soit pour solliciter une précision, soit pour solliciter une manipulation qu'il ne réussit pas, soit pour un changement de position corporelle. Les demandes d'aide exigent un apprentissage par l'enfant des conventions culturelles touchant à la demande et auxquelles il doit se conformer.

Ces différents scénarios retracent comment les comportements communicatifs de la période prélinguistique s'acquièrent et se développent en situation de "dialogue", d'interaction adulte-enfant. Il est évident que dans ces situations, l'affectivité a un rôle fondamental de motivation. A l'opposé, nous savons qu'une carence relationnelle et affective débouche sur une carence linguistique.

Par ailleurs, les interactions vont dépendre aussi du développement psychomoteur de l'enfant. L'enfant acquiert en quelques mois un contrôle de tête et un tonus musculaire qui lui permettent de maintenir des positions ou de contrôler des attitudes corporelles, ce qui facilite le décodage des requêtes de l'enfant par la mère.

La séparation en trois facettes du langage, soit syntaxe, pragmatique et sémantique (Bruner,1983 b, p. 168), soit linguistique, relationnelle et cognitive, ne se justifie que pour la clarté du discours scientifique. Ces trois aspects du langage sont intimement liés, tant dans l'apprentissage que dans les diverses réalisations du langage.

Pour cette raison, nous n'analyserons pas les orientations différentes des chercheurs, à savoir: la continuité entre les comportements prélinguistiques et l'apparition du langage est-elle essentiellement en rapport avec les éléments sociaux et interactifs, ou en étroite liaison avec le développement cognitif?

Dans l'approche de la communication avec les polyhandicapés, il est important de tenir compte du niveau de développement affectif et social, mais aussi du niveau et de la qualité des

conduites exploratoires de l'enfant pour apprécier et stimuler ses représentations, car la communication est liée aux représentations.

Peu de recherches ont été effectuées sur le développement des capacités de communication des enfants handicapés, pendant la période prélinguistique. Alors nous nous référons essentiellement à Mainardi et Lambert qui, dans leur livre:"La relation éducative et handicap mental" (1984), rassemblent une grande partie des informations disponibles actuellement pour guider une intervention avec un enfant polyhandicapé:

- Dans le cadre des enfants polyhandicapés, les interactions mère-enfant se caractérisent par une plus grande passivité des enfants handicapés par rapport aux enfants non handicapés, et une capacité réduite à initier les séquences interactives. De ce fait,les mères seraient plus directives.

- De plus, de nombreuses collisions apparaissent dans les protoconversations:l'enfant n'attend pas son tour, fait des pauses plus courtes et des vocalisations plus longues. Mainardi et Lambert pensent que ce comportement peut être attribué au manque d'inhibition du comportement de l'enfant handicapé.

- D'autre part, l'exploration visuelle est restreinte et l'enfant handicapé passe plus de temps à regarder sa mère que l'objet de l'activité. A 12 mois, un enfant non handicapé interrompt l'attention conjointe, le plus souvent, pour jouer avec un nouvel objet, ce qui permet à la mère de le suivre et de le comprendre dans son exploration. Par contre, l'attention conjointe chez un enfant handicapé est moins longue et ,le plus souvent, la séquence de jeu n'est pas interrompue au bénéfice d'une nouvelle exploration. L'interaction a des ruptures fréquentes.

Dans les différents scénarios d'interactions mère-enfant-milieu environnant, l'enfant non handicapé montre des aptitudes à extraire et à traiter l'information. Il fait preuve de capacités d'éveil, de focalisation, de maintien de l'attention, de mémoire, de compétences discriminatives et associatives. Il peut alors traiter l'information, c'est-à-dire: organiser, comparer, structurer, filtrer, classer, étiqueter et catégoriser l'information perçue par une ou plusieurs voies sensorielles et la mettre en rapport avec les informations traitées antérieurement. Or, chez l'enfant polyhandicapé, dans le processus du

traitement des informations, il faut tenir compte des "barrières" qui empêchent ou freinent l'accès à l'information. Nous ne pouvons pas faire abstraction des facteurs suivants: l'éveil, la maturation du système nerveux central, les limites de discrimination sensorielle et d'intégration intersensorielle. Il faut aussi considérer la présence éventuelle de troubles sensoriels, de troubles de la motricité, de retard psychomoteur, ainsi que la persistance de réflexes archaïques. Il faut aussi prendre en considération d'autres éléments en rapport avec le premier vécu relationnel, par exemple: le vécu relationnel de l'enfant prématuré, ou malade, placé dès la naissance dans un service de pédiatrie.

Les données théoriques qui précèdent donnent le cadre des exigences de la mise en place de la communication.

C'est dans ce cadre d'exigences que se situe notre intervention logopédique auprès d'enfants polyhandicapés d'âge préscolaire.L'enfant doit être observé dans la totalité de ses comportements;aussi une recherche régulière de savoirs et des rencontres enrichissantes, nous ont permis d'améliorer progressivement notre intervention qui garde des zones d'ombres et des incertitudes. Différents courants théoriques et thérapeutiques influencent notre pratique, notamment:

- la connaissance du développement de l'enfant selon Piaget (1964), et tout spécialement la période sensori-motrice;

- la spécialisation "Bobath" nous a permis d'approcher le développement psychomoteur dans le détail et de nous familiariser avec les aides thérapeutiques pour les enfants ayant des troubles moteurs;

- avec Mme Affolter (1980), psycho-pédagogue de St Gall, nous avons appris à observer la dynamique exploratoire de chaque enfant et à prendre en considération l'aménagement de son environnement;

- la rencontre avec le Dr. Fröhlich (1983) et l'apport de sa théorie et de son expérience sur la "stimulation basale", nous ont guidé dans des stimulations indispensables aux polyhandicapés;

- les apports des séminaires du Professeur J.L. Lambert, à l'Université de Fribourg (1984-85), nous ont permis de nuancer nos observations pour améliorer nos interactions éducatives, et notamment en ce qui concerne le développement de la communica-

tion et du langage verbal chez l'enfant handicapé.

Le chemin qui conduit un polyhandicapé, de la communication pré-verbale à la communication verbale, est parfois long et tortueux. C'est dans l'acceptation de l'enfant polyhandicapé et de son rythme de développement que nous pouvons trouver la patience d'attendre l'éclosion du langage verbal, sans se décourager de le stimuler.

Il est également très important de faire confiance à l'enfant et de ne pas sentir comme une mise en échec les périodes d'évolution moins flagrantes.

Mainardi et Lambert (1984) et Fröhlich (1983) insistent sur l'établissement d'une relation vraie et chaleureuse avec l'enfant handicapé. Cette même relation de confiance doit s'établir avec la famille.

Dans notre pratique, l'enfant vient à notre cabinet, accompagné d'un des parents ou des deux parents. Leur présence est systématique au début des prises en charge, puis nuancée par la suite. Nous avons choisi de ne pas aller au domicile de l'enfant car c'est un lieu qu'il a déjà investi et où les comportements, parfois des attitudes stéréotypées,sont ancrés. Par contre, la nouveauté du lieu et le contact avec une nouvelle personne provoquent des réactions de l'enfant et souvent une dynamique.

Les situations de communication sont variées, mais se classent en 3 catégories: alimentation, jeux d'exploration, stimulation basale.

Tout d'abord, nous devons trouver avec l'enfant une complicité relationnelle. Cette complicité se situe dans l'accès au plaisir qui est possible par le canal sensoriel privilégié de l'enfant: plaisir d'être porté, d'écouter des instruments de musique ou des jouets musicaux, de se balancer, de regarder.

Suivant notre observation, nous nous fixons des objectifs et nous élaborons les contextes de stimulation. Voici quelques exemples d'objectifs que nous nous fixons au stade pré-verbal:

- développer une possibilité de focalisation et de maintien de l'attention visuelle. Peu de polyhandicapés dirigent spontanément leur regard vers l'adulte pour une amorce de relation, il faut souvent construire cette conduite;

- réinvestir la bouche comme lieu de plaisir pour l'alimentation et pour l'exploration;
- maintenir le plaisir des vocalisations, de la voix et des rires;
- atteindre l'action conjointe avec la prise de tour;
- provoquer des demandes d'objets, des demandes d'aide;
- provoquer des protestations.

1/ Pour développer une possibilité d'attention, nous sollicitons l'enfant dans sa zone sensorielle de plaisir que nous identifions par les observations des parents et les nôtres, en référence au répertoire perceptif proposé par Fröhlich (1983).

Les perceptions somatiques, vibratoires et vestibulaires sont les plus précoces. Fröhlich suppose que chaque personne, aussi handicapée qu'elle soit, est sensible aux stimulations dans ces domaines. Elles sont étroitement liées entre elles et influencées par le contexte affectif et social.

Les perceptions orales, acoustiques, tactiles se développent par la suite. Et c'est encore plus tard que le domaine visuel, le goût et l'odorat gagnent de l'importance.

Les apports de Fröhlich dans la stimulation des perceptions somatiques, vibratoires et vestibulaires méritent d'être rapportés dans ce propos:

- La perception somatique est la perception cutanée transmise par toute la surface de la peau. Nous pouvons favoriser cette perception par des manipulations, des massages, des caresses ou par les stimulations décrites par les sensori-motriciens.

- La perception vibratoire est un intermédiaire entre la perception somatique et acoustique. Ce n'est pas directement de l'écoute, mais de la perception globale des ondes sonores qui sont captées par le corps tout entier. Nous favorisons cette perception avec des instruments de musique ou autre source sonore, ou en prenant l'enfant contre nous pour lui faire sentir les battements de son coeur, son rythme respiratoire, les vibrations de notre voix et de la sienne. Fröhlich a mis au point un caisson sonore sur lequel nous pouvons installer un polyhandicapé alors que des vibrations lui parviennent à travers les parois du caisson.

- La perception vestibulaire se réfère à l'équilibre,aux positions statiques et aux mouvements. Nous pouvons stimuler

cette perception par des mouvements de balancement, de bercement, de rotation (balançoire, ballon "Bobath", hamac, fauteuil basculant, corbeille suspendue etc.). Ce type de stimulation a tendance à motiver l'enfant polyhandicapé pour d'autres activités motrices. Ces moments sont vécus avec beaucoup de plaisir dans la plupart des cas.

Ces trois perceptions existent déjà durant la vie intra-utérine selon Fröhlich.

Nous ne développerons pas dans le détail les autres perceptions mieux connues à travers les étapes de développement.

2/ Pour réinvestir la bouche comme lieu de plaisir pour l'alimentation et l'exploration, nous devons faire face à trois types de problèmes:

- blocage face aux exigences des parents qui ont suivi souvent les conseils d'une tierce personne non compétente,
- peur de tout ce qui est introduit dans la bouche, parfois même la tétine du biberon est refusée. Nous retrouvons souvent dans le passé de ces enfants, un épisode médical ayant nécessité une sonde ou une intubation,
- l'hypersensibilité intrabuccale avec un réflexe de nausée très vif et le réflexe de mordre auxquels il faut ajouter parfois des réflexes posturaux pathologiques liés à une infirmité motrice cérébrale.

Nous conseillons les parents pour l'alimentation afin que ce moment redevienne une situation de plaisir si caractéristique d'un scénario d'interaction positive entre l'enfant et l'adulte dans le développement normal. Il faut tenir compte de la position dans laquelle est placée l'enfant handicapé, afin que les réflexes pathologiques soient inhibés. Il faut préciser la consistance de la nourriture et l'approche des goûts variés. Il faut rendre possible une déglutition facile, une mastication bien dosée, une coordination déglutition-respiration et un contrôle du bavage. Pour ces acquisitions, nous pratiquons les principes de la méthode "Bobath".

Puis de façon ludique, nous initions l'exploration buccale en commençant par inhiber progressivement l'hypersensibilité intrabuccale, c'est-à-dire en normalisant la sensibilité par des massages et des explorations de formes et de matériaux à partir

d'objets divers. Ainsi petit à petit, l'enfant découvre le plaisir de jouer avec sa langue et d'introduire des jouets dans sa bouche.

3/ Pour maintenir le plaisir des vocalisations, de la voix et des rires, nous associons ces stimulations aux situations de perception des vibrations, de perception somatique, d'échanges des regards. Il faut ajuster les positions corporelles si l'enfant a une infirmité motrice cérébrale, car les réflexes d'extension bloquent la voix ou la limitent à de courtes productions. Dans ces situations de jeux vocaux, nous pouvons faciliter les praxies buccales. Il est important de maintenir la voix, car certains enfants sont devenus progressivement silencieux, ne connaissant leur voix qu'à travers leurs pleurs!

Dans ces situations d'échange de vocalisations, nous retrouvons des possibilités de protoconversation que nous pouvons associer à un maintien du regard.

4/ En ce qui concerne l'action conjointe et la prise de tour, elles apparaissent comme suite à l'attention conjointe sur un objet. Dans les situations de jeu avec objets ou événements, nous essayons de faire persister l'attention en limitant les sources de distractions. Il est difficile de contrer les ruptures d'attention chez un enfant polyhandicapé. Il faut éviter le processus d'habituation qui se manifeste par une réduction de l'éveil après plusieurs répétitions d'une stimulation sensorielle. Selon Fröhlich (1983), ce processus d'habituation est toujours présent chez le polyhandicapé s'il n'a pas de possibilité de mouvements. Il s'agit d'une accoutumance à un stimulus et non une adaptation sensorielle.

Une des caractéristiques des enfants handicapés est leurs faibles capacités à tirer profit des expériences d'apprentissage spontané. L'enfant polyhandicapé a besoin d'aide pour expérimenter. Pour bénéficier de l'aide de l'adulte, l'enfant doit comprendre la situation. Le rôle médiateur de l'adulte a une importance essentielle dans l'évolution de l'enfant handicapé.

La situation de jeu est choisie en fonction de l'observation des interactions de l'enfant avec son milieu afin de l'ajuster progressivement et constamment au niveau des capacités de l'enfant.

La base conceptuelle de cette démarche est donnée par Vygotsky (voir Schneuwly et Bronckart, 1985) dans ce qu'il appelle:"zone proximale de développement"qui est la distance entre le niveau de développement actuel de l'enfant tel que nous pouvons le déterminer à travers sa façon de résoudre des problèmes seul,et le niveau de développement potentiel qui est déterminé à travers la façon dont il résout des problèmes avec l'aide de l'adulte ou en collaboration avec des enfants plus avancés .

Le système de support fourni par l'adulte pour stimuler l'enfant est appelé"étayage" par Bruner (1983 b, p. 277): l'adulte restreint la complexité de la tâche pour permettre à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il peut accomplir seul. Cet "étayage" consiste en la construction de formats qui encadrent les actions de l'enfant.

Bruner distingue 4 types de formats:

- l'adulte assure la convergence entre son attention et celle de l'enfant dans l'interaction;
- l'adulte fournit des moyens pour le représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts;
- l'adulte choisit une situation dans la zone proximale de développement en assurant une mesure constante de succès pour l'enfant et pour l'adulte. Il faut limiter les échecs;
- à travers les formats, l'adulte fournit des occasions de créer des conventions d'interactions par l'utilisation des signes dans le contexte d'actions.

Pour arriver à la reconnaissance par l'enfant de la relation entre moyens et buts, Bruner (1983 b) décrit plusieurs fonctions de la médiation de l'adulte. Le rôle de l'adulte est de focaliser l'attention et l'orientation des investigations perceptivo-motrices sur les éléments de l'objet susceptibles de favoriser l'accomplissement d'un effet, de la manière la plus autonome.

D'autre part,dans l'action conjointe avec un enfant polyhandicapé,l'adulte doit être attentif à na pas intervenir verbalement ou gestuellement, alors que l'enfant ébauche une initiative pour explorer, car il deviendrait alors un élément perturbateur de l'attention.

De plus, la coordination intersensorielle est essentielle si nous voulons l'élaboration d'une action; c'est ce que F.

Affolter (1980)appelle "organiser des intermodalités". Dans l'observation du développement des intermodalités, il faut être très attentif aux données motrices. En effet, un enfant peut avoir acquis la poursuite visuelle de l'objet tombé par exemple, mais ses difficultés motrices l'empêchent d'aller chercher l'objet et de continuer ainsi son action. Dans ce cas, il est fréquent de voir l'enfant handicapé réduire son activité à faire tomber les objets pour le seul plaisir qu'il perçoit :entendre le bruit!

5/Pour provoquer des demandes, il faut aménager la situation pour favoriser ce comportement: il faut que l'enfant manque de quelque chose,soit par rapport à un besoin matériel (la cuiller pour manger), soit par rapport à un plaisir (le jeu favori)ou à un rituel.

Au stade pré-verbal, chez l'enfant polyhandicapé, les demandes sont parfois difficilement décodables. Pour valoriser l'initiative, il faut observer finement les données du contexte pour interpréter au plus près les intentions de l'enfant. Le polyhandicapé a souvent des difficultés motrices et praxiques;il ne pourra parfois pas manifester sa demande. Il est important que tout comportement ayant un degré possible d'interprétation de requête soit valorisé par une réponse de l'adulte.

La demande d'aide ne se manifeste parfois que par le déplacement du regard, ou par une tension et une orientation du corps. Elle peut aussi apparaître sous forme de cris ou de plaintes. Enfin, l'enfant peut nous tendre l'objet qui lui pose problèmes ou prendre notre main.

Dans la démarche d'aide, il est important que l'enfant perçoive notre main comme partie de l'adulte agissant et non comme outil indépendant de l'adulte. Il faut s'assurer de l'orientation du regard. L'adulte veillera à sa position et s'il guide l'enfant, il est préférable qu'il soit en face de lui.

6/Les protestations peuvent être manifestes et facilement interprétables dans le contexte de l'activité ou de la situation sociale. Mais, l'enfant polyhandicapé proteste parfois par des conduites de fermeture à la communication: passivité, "absen-

ce", stéréotypies, automutilation . Il faut alors amener l'enfant à montrer son désaccord sur le monde extérieur , par le biais de notre relation et par l'action sur son environnement.

D'autre part, nous pouvons induire nous-mêmes des protestations à partir de frustrations.

Avant de conclure, nous dirons quelques mots sur les gestes stéréotypés qui mettent mal à l'aise l'entourage de l'enfant polyhandicapé. Dans notre pratique, nous distinguons trois situations de manifestations de ces gestes:

- l'enfant est en rupture relationnelle ou en échec dans une tâche. Il a besoin d'être rassuré par notre attitude et notre comportement,
- l'enfant est en rupture d'attention. Il a besoin que nous sollicitions son attention en modifiant la situation: introduction d' nouvel objet, par exemple, ou en présentant à nouveau la même information,
- l'enfant est parasité dans un schéma moteur par ce geste très automatisé: par exemple, un enfant veut atteindre une voiture placée sur la table devant lui. Son schéma moteur amène la main à la hauteur de ses yeux dans un schème de stéréotypie; aussitôt il agite sa main avec fixation visuelle. Si nous plaçons la voiture de telle sorte que sa préhension ne passera pas par le même schéma moteur qu'auparavant, l'enfant peut continuer l'exploration de la voiture.

En conclusion,nous abordons la collaboration avec les parents qui représente une part importante de notre intervention. Nous souhaitons redonner aux parents le pouvoir de l'éveil et de l'éducation de leur enfant. Par ailleurs, une relation authentique permet d'éviter les non-dits et les malentendus. Nous veillons tout particulièrement à faire vivre à la mère notre intervention comme une complicité, une complémentarité, pour qu'elle ne nous situe pas en compétition ou en parallèle avec elle. Nous sommes attentives au rôle du père; celui-ci est souvent démuni face à son enfant qui reste si longtemps au stade d'un bébé. Il accepte souvent volontiers de faire avec son enfant des jeux corporels de stimulation des perceptions somatiques, vibratoires et vestibulaires. Les parents doivent comprendre les objectifs que nous nous fixons progressivement pour

porter ensemble le projet d'éveil de leur enfant. En prenant le temps de leur distribuer les savoirs nécessaires, ils deviennent des partenaires précieux . Il y aurait beaucoup plus à développer sur ce sujet, mais ce n'est pas l'objet de ce colloque.

L'intervention auprès d'enfants polyhandicapés est enrichissante si nous l'envisageons en terme de communication, c'est-à-dire acceptation et reconnaissance à part entière de leur dignité humaine, communiquant autrement, mais souvent courageusement, leur force de vivre et leur attachement. Il faut respecter la confiance qui s'établit avec un enfant polyhandicapé en assumant le plus fidèlement possible notre contrat de relation, en d'autres termes, il faut savoir s'engager parfois pour plusieurs années.

A. TOSCANELLI

Bibliographie

AFFOLTER, F. (1980): "Perceptual processes as prerequisites for complex human behavior", Hans Huber Publishers, Bern, Stuttgart, Vienna.

AUFAUVRE, M.R. (1980): "Apprendre à jouer, apprendre à vivre", Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.

BEAUDICHON, J. (1985): Que mesure-t-on dans les expériences consacrées au développement de la communication référentielle? In P. Noizet, C. Bélanger & C. Bresson (Eds.), "La communication", PUF, Paris.

BRUNER, J. (1983 a): "Comment les enfants apprennent à parler", Retz, Paris.

BRUNER, J.S. (1983 b): "Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire", Presses Universitaires de France, Paris.

FRÖHLICH, A. (1983): "Probleme der Förderung von Schwerst- und Mehrfachbehinderten. In: HARTMANN, N. (Hrsg.) "Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. ", Schindele, Heidelberg.

FRÖHLICH, A.,HAUPT, U. (1983): "Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kinder", Hase und Koehler, Mainz.

FRÖHLICH, A., HAUPT, U., BOUVARD, C.M. (1986): "Echelle d'évaluation pour enfants polyhandicapés profonds", In Aspects No 23, Secrétariat suisse de pédagogie curative, Lucerne.

FINNIE, N.R. (1979): "Education à domicile de l'enfant infirme moteur cérébral", Masson, Paris.

GERARD-NAEF, J. (1987): "Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer", Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.

GREMAUD, G. (à paraître): "Aspect de la communication référentielle chez les handicapés mentaux", Delval, Cousset.

KAYE, K. (1977): Toward the origins of dialogue. In H.R. Schaffer (Ed.), "Studies in mother-infant interaction", Academic Press, London.

LESTAGE, A. (1990): "Apprendre à parler, c'est apprendre à communiquer", In Education Enfantine, Nathan, Paris.

MAINARDI, M., LAMBERT, J.L. (1984): "Relation éducative et handicap mental", Secrétariat suisse de pédagogie curative, Lucerne.

MOREAU, M.L.,RICHELLE,M. (1981): "L'acquisition du langage", Mardaga, Bruxelles.

PIAGET, J. (1964): "Six études de psychologie", Denoël, Paris.

BEST COPY AVAILABLE

RONDAL, J.A., LAMBERT, J.L., CHIPMAN, H.H. (1981): "Psycholinguistique et handicap mental", Mardaga, P., Bruxelles.

SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. (sous la direction de),(1985): "Vygotsky aujourd'hui", Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

WYATT, G. (1969): "La relation mère-enfant et l'acquisition du langage", Dessart, Bruxelles.

APPORT DE L'ANALYSE CONVERSATIONNELLE DANS LA PRATIQUE LOGOPEDIQUE : QUE NOUS REVELENT LES ANALYSES DE CONVERSATIONS METTANT EN PRESENCE UN SUJET APHASIQUE ET DIFFERENTS LOCUTEURS DANS DIFFERENTES SITUATIONS ?

On parle habituellement de la logopédie comme d'une "discipline carrefour". Il est vrai qu'elle s'inspire des différentes sciences humaines susceptibles d'apporter différents niveaux de compréhension.

En ce qui concerne la linguistique, les travaux réalisés dans la perspective structuraliste ont permis aux thérapeutes du langage de puiser des informations indispensables à leur pratique. Confrontés à la réalité quotidienne, nous avons pourtant peu à peu compris que cette approche ne nous permettait d'appréhender le langage que partiellement. Suivant de près l'évolution de la linguistique, nous avons également manifesté un intérêt croissant pour les approches pragmatiques dans la prise en charge des patients. Notre intervention au près de ces derniers a donc pris un nouveau tournant puisque nous sommes convaincus aujourd'hui de l'importance à accorder aux dimensions interactives et contextuelles.

C'est dans cet état d'esprit que nous avons tenté de réaliser une expérience dans le domaine de l'aphasie ; expérience que je vais tenter de résumer dans le présent article.

Les motivations à la base de l'expérience découlent d'un constat face à la pratique logopédique. Lorsque un patient, atteint d'une lésion cérébrale, est signalé pour des problèmes de langage, la première démarche du thérapeute consiste à évaluer ses déficits et ses capacités résiduelles. L'évaluation de son langage s'inscrit dans le cadre d'une évaluation neuro-psychologique globale. Dans une situation d'évaluation traditionnelle ou classique (qui se fait à travers la passation de tests et de batteries standardisés), on se limite à une évaluation du langage formel, hors contexte. Les informations que l'on obtient dans ce cadre-là ne reflètent pas nécessairement les fonctions pragmatiques du langage.

L'un des buts de la démarche d'évaluation est de pouvoir proposer une forme d'aide au patient et de déterminer l'orientation thérapeutique. La tendance actuelle est de permettre au patient de mieux utiliser

ses capacités résiduelles et de progresser dans la communication. Pourtant, quelles que soient les activités proposées, quelles que soient les situations de langage ou de conversation proposées dans le cadre du traitement, le thérapeute reste le seul locuteur disponible pour le patient. De plus, tous deux interagissent dans un cadre fermé et donné une fois pour toute. Il semble donc évident que la situation d'évaluation ainsi que les différentes situations proposées durant le traitement sont des situations particulières. Les informations ainsi obtenues ne nous apportent finalement qu'un faible éclairage sur le patient.

Face à ces constats et en partant de l'idée que les échanges sont fortement influencés par leur contexte, il nous semblait intéressant de voir ce qui pouvait se passer en dehors du cadre thérapeutique habituel, dans des situations plus quotidiennes que celles habituellement offertes aux patients.

Nous avons donc proposé à une patiente aphasique de rencontrer différentes personnes, dans des lieux différents afin d'enregistrer les conversations pour les transcrire et les analyser finalement en nous inspirant de l'analyse conversationnelle.

Je propose de reprendre ici quelques - unes des notions définies par les tenants de l'analyse conversationnelle, dans le but de mieux situer leur approche.

L'analyse conversationnelle désigne une orientation de recherche encore jeune et issue en partie de la linguistique pragmatique. La pragmatique se fonde sur l'idée que l'on accomplit des actes en parlant. L'acte de langage est un acte social par lequel les membres d'une communauté interagissent. Le champ de recherche de la linguistique pragmatique est encore peu unifié et elle subit l'influence d'autres sciences humaines. L'analyse conversationnelle est l'un des deux grands courants qui se placent en tête de liste de la pragmatique. Son but est de comprendre comment s'organise le discours et comment il est compris. Ses origines sont sociologiques et son concept fondamental est celui de l'interaction.

Les tenants de l'analyse conversationnelle apportent différentes

nuances à la notion de conversation. Je vous propose la définition de **Bange** : "La conversation est la forme de base d'organisation de l'activité langagière parce qu'elle est la forme de la vie quotidienne, une forme interactive, inséparable de la situation" (cf. Bange 1983 : p.3).

Levinson considère quant à lui que la conversation est la forme de base de l'usage de la langue, forme à laquelle nous sommes tous exposés et dans laquelle le langage s'acquiert (cf. Levinson 1983 : p.284).

Il est important de comprendre que la conversation est une activité sociale organisée et gérée par des règles. Lorsque deux personnes se rencontrent elles supposent réciproquement qu'elles partagent ces mêmes règles, sinon la conversation serait impossible. D'une manière générale, ces règles sont prescriptives. Elles ont un sens pour les locuteurs et, s'ils les transgressent, la conversation devient difficile. Certains auteurs distinguent les règles constitutives des règles conventionnelles. Ces dernières varient d'une culture à l'autre alors que les premières sont inhérentes à toutes conversations.

Dans cette idée, **Grice** (1979) parle d'un principe de coopérativité qui constitue la base minimale et nécessaire d'une conversation, sans laquelle elle ne pourrait avoir lieu. De ce principe découle un certain nombre de maximes qui ont pour fonction de contraindre le comportement des participants afin de créer des conversations ordonnées, claires et efficientes au maximum.

- La maxime de quantité concerne la calcul de la quantité d'information à transmettre. Il nous faut transmettre autant d'information que ce qui est demandé et ne pas en donner moins.

- Selon la maxime de qualité, le locuteur doit donner de bonnes informations, ne pas dire ce qu'il croit être faux et ne pas dire plus sur ce qu'il croit être évident.

- La maxime de relation pousse le locuteur à rester pertinent, à calculer au plus juste la pertinence de ses informations.

- Quant à la maxime de manière, elle incite le locuteur à être le

plus clair, le plus ordonné, le plus bref et le plus véridique possible.

Je souhaiterais encore préciser ici deux distinctions que font les auteurs.

La première de ces distinctions est apportée par **Gumperz (1982)** qui différencie les conversations de type transactionnel des conversations de type personnel.

Dans une conversation transactionnelle, les locuteurs discutent dans un but précis, les enjeux de la rencontre sont bien définis. Lorsqu'on va acheter des chaussures dans un magasin par exemple, la connaissance partagée de la situation fait que chacun des locuteurs sait ce qu'il a à dire et peut s'attendre à ce que l'autre va dire. Certains échanges préexistent à la rencontre elle-même et le schéma d'action (ou le scénario) de cette dernière s'organise d'une manière assez rigide.

Dans une conversation personnelle, on discute pour discuter. L'enjeu essentiel d'une telle rencontre est finalement d'être avec quelqu'un. C'est le cas lorsqu'on discute de choses et d'autres avec un ami par exemple.

La seconde distinction qu'il me reste à préciser concerne les notions de situation et de contexte.

Lorsqu'on parle de situation, on fait référence à tout ce qui entoure les interactants sans nécessairement les influencer. Il s'agit donc d'une notion très large.

La notion de contexte fait référence par contre aux différents facteurs qui sont en corrélation avec les interactions et qui déterminent la forme, l'adéquation et le sens des énoncés en vertu de leurs effets sur les locuteurs. Ces facteurs sont au nombre de trois ; il s'agit des locuteurs, des sujets de conversation et du cadre spatio-temporel.

Avant de mettre fin à cette partie théorique, il me faut encore définir une notion proposée par **Goffman (1979)**. Il s'agit de la notion de

face. L'auteur part de l'idée que nous avons tous une face positive (l'image de soi que l'on cherche à donner aux autres) et une face négative (le soi intégral, qui correspond à la notion de "territoire" utilisée par les éthologues). Il existe dans la vie quotidienne toute une série d'actes qui mettent en danger sa propre face ou celle de l'autre. Lorsqu'on est pris dans une conversation, ces dangers existent. Ainsi, par exemple, lorsqu'on fait des aveux ou que l'on s'excuse, on met en danger sa propre face positive. Goffman précise que l'on préfère mettre sa propre face en danger plutôt que d'attendre que l'autre le fasse. Il existe un certain nombre de règles de conversation qui permettent d'atténuer la mise en danger des faces positives ou négatives. Ces procédés de figuration se concrétisent essentiellement à travers l'utilisation de formules types. Ainsi, par exemple, en demandant "s'il te plaît" à quelqu'un., on lui laisse la possibilité formelle de ne pas accéder à une requête sans qu'il ne perde la face.

Je termine ici cette brève incursion dans la théorie et je vous propose de passer maintenant aux aspects méthodologiques.

En ce qui concerne le choix de la patiente, notre intérêt s'est porté sur Mme D. qui était âgée de 57 ans au moment de la réalisation de l'expérience. Elle présentait une aphasie de type Broca survenue à la suite d'une embolie septique de l'artère cérébrale moyenne gauche. Elle avait déjà été prise en charge par une logopédiste avant d'arriver dans notre institution et [illegible] demander une poursuite du traitement. Lorsque nous lui avons parlé de l'expérience que nous souhaitions faire, elle n'a pas hésité à collaborer. Le sujet aphasique choisi, il nous a fallu ensuite penser aux différentes situations dans lesquelles Mme D. allait intéragir avec des locuteurs spécifiques. En tenant compte de son vécu quotidien et de nos propres besoins, nous avons pu lui proposer six situations.

- Pour la première situation, Mme D. s'est rendue dans la bibliothèque de l'hôpital afin d'y choisir des livres. Elle y a rencontré deux bibliothécaires. Cette conversation était à la fois de type personnel et de type transactionnelle.

- Dans la deuxième situation, Mme D. a rencontré une autre patiente aphasique, Mme S., dans l'un des bureaux de logopédie. Mme D.

étant plus autonome que Mme S. et sans doute par souci de répondre aux besoins de l'expérience, elle a pris le dessus sur sa partenaire et a tenté de gérer la rencontre. La première partie de la conversation était personnelle alors que la seconde partie était plutôt transactionnelle.

- Dans la troisième situation, Mme D. interagissait avec T., une logopédiste dans le bureau de cette dernière. La conversation était personnelle durant la première partie de la rencontre puis elle est devenue plutôt de type transactionnel dans le cadre d'un jeu de rôle.

- Dans la quatrième situation, Mme D. a rencontré un conseiller dans une agence de voyage afin d'obtenir des informations sur un voyage qu'elle souhaitait faire. La conversation était de type transactionnel.

- Dans la cinquième situation, Mme D. était en visite chez une de ses amies. Il s'agissait essentiellement d'une conversation personnelle.

- Dans la sixième situation, Mme D. interagissait avec une stagiaire durant une séance de logopédie. Cette rencontre se divisa en trois temps. Elle démarra sur une conversation personnelle pour devenir transactionnelle dans le cadre d'un jeu de rôle. Le dernier tiers de la rencontre s'est caractérisé par une conversation de type personnel.

Chacune de ces situations a été enregistrée sur une bande magnétique à l'aide d'un appareil UHER 4400. La durée moyenne de chaque enregistrement était de 20 minutes. J'étais présente à chaque situation dans le but de relever les manifestations non-verbales de la patiente. Les différents enregistrements ont été transcrits afin de permettre l'analyse des documents. Parmi les différentes analyses possibles, nous avons retenu les deux points suivants :

a) <u>la gestion des changements thématiques</u>.

b) <u>la gestion des obstacles conversationnels</u>.

a) En ce qui concerne la première analyse, nous avons tout d'abord

essayé de comprendre comment se répartissaient les changements de thèmes entre les locuteurs, dans les différentes situations.

Avant d'entrer dans un simple comptage, il nous a fallu déterminer les critères qui allaient nous permettre de décider à partir de quand un nouveau thème était introduit. Nous avons pu retenir les points suivants:

- un nouveau thème était proposé lorsqu'un des locuteurs introduisait un nouveau référent, en rapport plus ou moins immédiat avec le thème précédent.

- pour que ce nouveau référent soit réellement considéré comme un thème, il devait être pris en compte par l'autre locuteur et devait donc durer le temps d'un échange au moins entre les locuteurs.

L'analyse globale des différentes situations nous a permis de constater que tout se passait comme si Mme D. parvenait mieux à prendre l'initiative des changements de thèmes dans les conversations de type personnel lorsqu'elle était en interaction avec un locuteur privilégié ou lorsqu'elle dirigeait la rencontre (cf. sit. 2). Elle a également pris plus d'initiative concernant les changements de thèmes dans les conversations transactionnelles lorsqu'elles étaient réelles, non-stressantes et caractérisées par l'utilisation d'un matériel concret (cf. sit. 4 ; carte du monde par ex.).

Arrivés à ces premiers constats, il nous semblait intéressant de voir également comment les différents thèmes étaient introduits. Une analyse de chaque situation nous a permis de mettre en évidence un certain nombre de stratégies auxquelles les locuteurs ont fait appel pour introduire un changement de thème. En effet, les thèmes ont pu être introduits à travers :

- les questions fermées (cf. Thème contenu dans la question + Choix de réponses limité à deux)

- les questions semi-ouvertes (cf. Thème contenu dans la question + Choix de réponses limité, mais supérieur à deux)

- les réponses induites (cf. La réponse suit en général une question ouverte et ne peut être connue à l'avance)

- les commentaires associés ou non à une manifestation non-verbale.

En synthétisant l'ensemble des information obtenues au cours de cette analyse, nous avons pu aboutir au constat suivant : Mme D. a privilégié dans l'ensemble l'utilisation des commentaires pour introduire ses thèmes alors que les autres locuteurs ont également fait appel au questionnement. Il semblerait donc que la formulation des questions ait été le privilège du locuteur le plus à l'aise linguistiquement dans chacune de ces rencontres.

Ce constat a pu être vérifié à travers une analyse plus en détails de la seconde situation puisque c'était Mme D. qui semblait être la plus à l'aise dans la rencontre et qu'elle a également utilisé les questions pour introduire de nouveaux thèmes ou pour inciter sa partenaire à le faire.

Je termine ici le compte rendu des analyses concernant la gestion des changements de thèmes. Je propose de passer au second point mentionné plus haut, à savoir celui de la gestion des obstacles conversationnels.

b) Selon certains auteurs, l'intercompréhension (c.-à-d. se faire comprendre et rassurer l'autre qu'on l'a compris) est l'enjeu essentiel de toutes les formes de conversation. Dans les rencontres de type asymétrique, les locuteurs ne sont jamais sûrs d'avoir bien compris l'autre, ni de s'être bien fait comprendre. Ce doute permanent les pousse à fournir des efforts pour éviter un obstacle conversationnel (cf. une incompréhension totale ou partielle).

Dans la mesure où les compétences langagières et communicatives variaient entre les locuteurs dans chacune des situations proposées, il nous semblait clair qu'elles étaient asymétriques. On devait donc pouvoir observer de tels phénomènes.

L'analyse des différentes situations nous a permis de regrouper en

quatre catégories les différentes stratégies auxquelles les locuteurs ont fait appel pour éviter les obstacles conversationnels. Les catégories retenues sont les suivantes :

- lorsque le locuteur doutait de sa compréhension, il pouvait avoir recours à une hétéro-reformulation, à une vérification de sa compréhension à travers le questionnement ou encore à une demande directe de reformulation ou d'éclaircissement;

- si le locuteur cherchait plutôt à faciliter la compréhension de l'autre, il pouvait mettre en relief un terme clé (cf. ponctuation d'un énoncé) ou ralentir son débit. Il pouvait également avoir recours à l'auto-reformulation ou à des stratégies non-verbales (cf. dessin, mimo-gestuel);

- lorsque le locuteur visait une aide à l'expression de l'autre, il pouvait terminer le message de son partenaire ou le formuler à sa place. Il pouvait également favoriser les questions fermées ou faire des propositions en choix multiples pour permettre à son partenaire de limiter ses productions;

- lorsque le locuteur le moins à l'aise linguistiquement éprouvait des difficultés pour s'exprimer, il pouvait avoir recours à des stratégies de sollicitation directes ou indirectes.

L'analyse des situations nous a permis de constater que les partenaires de Mme D. avaient une tendance générale à contrôler leur propre compréhension. Présupposant que les difficultés linguistiques de la patiente rendaient parfois ses messages difficilement compréhensibles, ils intervenaient surtout par rapport aux productions de Mme D.. Ils contrôlaient également leurs propres productions, mais à de moins nombreuses occasions.

Mme D. agissait quant à elle surtout sur sa propre production pour la rendre la plus claire possible. Le recours aux moyens non-verbaux et à l'auto-reformulation prédominait nettement. Plus rarement, lorsqu'elle doutait de sa compréhension, elle a eu recours aux demandes directes de reformulation et n'a donc jamais fait appel à l'hétéro-reformulation

ou à la vérification de sa compréhension.

Bref, le travail qui visait une compréhension commune maximale s'est fait dans un partage des choix stratégiques par les locuteurs, compte tenu de leur compétence linguistique. Le locuteur le plus démuni linguistiquement a donc surtout agi par rapport à sa propre production en ayant recours au non-verbal, alors que le locuteur le plus à l'aise linguistiquement est intervenu surtout par rapport au discours du premier en favorisant les stratégies verbales.

Cette analyse nous a sans doute permis d'avoir une meilleure compréhension de ce que les locuteurs ont pu faire pour éviter les obstacles conversationnels. Il est arrivé pourtant que, malgré les précautions qu'ils pouvaient prendre, les locuteurs se sont trouvés confrontés à de tels problèmes. Face à ce constat, il nous a semblé intéressant de nous pencher un peu plus sur le problème. La dernière analyse ayant retenu notre attention portait donc sur la résolution des obstacles conversationnels.

Ainsi, l'analyse des différentes situations nous a permis d'apporter les conclusions suivantes : c'est essentiellement la patiente qui est intervenue pour résoudre les obstacles conversationnels. Elle a eu recours à des stratégies verbales, telles que les reformulations et les réajustements de messages, ou à des stratégies non-verbales. Chaque fois que Mme D. est intervenue pour lever un trouble de compréhension, elle a agi par rapport à sa propre production. Peut-être présupposait-elle que ces problèmes surgissaient en raison de ses difficultés linguistiques et que c'était à elle de les résoudre ?

Lorsque c'étaient les partenaires de Mme D. qui levaient un obstacle conversationnel, ils avaient essentiellement recours à des vérifications. Là encore, ils intervenaient par rapport à la production de la patiente, en guidant les réponses de cette dernière compte tenu de leur besoin.

Les différentes analyses proposées dans ce travail nous ont permis de constater finalement que Mme D. a fait preuve d'une certaine autonomie discursive. Prenant des initiatives par rapport aux changements

de thèmes et par rapport aux obstacles conversationnels, elle est parvenue à gérer la plupart des situations, en collaboration avec ses partenaires.

D'un point de vue interactionnel, on pourrait parler en faveur d'une adaptation réciproque des locuteurs dans les différentes situations.

Consciente que cet article n'est que le résumé et l'aboutissement d'un long travail, j'espère pourtant que ces quelques lignes auront permis de mieux cerner l'intérêt de l'analyse conversationnelle pour notre pratique. Ce courant nous permet de poser un autre regard sur le langage en le considérant non plus uniquement sous son aspect formel mais également sous son aspect fonctionnel. Il s'agit là, à mon avis, de deux démarches différentes, mais complémentaires.

Manuela GAUTHIER-MATTIELLO

Bibliographie :

ALBER, J.-L. et PY, B. (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle", in Etudes de Linguistique Appliquée 61, 78-90.

BANGE, P. (1983): "Point de vue sur l'analyse conversationnelle", in DRLAV 29, 1-25.

BUTTET-SOVILLA, J.; CROISIER, M.; ASSAL G. (1988): "Traitement des aphasiques : quelles approches choisir ?", in Aphasie et domaines associés, 6-17.

GAUTHIER-MATTIELLO, M. (1989): Apport de l'analyse conversationnelle dans la pratique logopédique : que nous révèlent.... ? Mémoire de fin d'étude, Université de Neuchâtel, CPFO.

GOFFMAN, E. (1974): Les rites d'interactions, Paris, Minuit

GRICE, H.P. (1979): "Logique et conversation" in Communications n°30.

GUMPERZ, J.J. (1982): Discourse strategies, Cambridge, Cambridge University Press.

De HEREDIA, CH. (1986): "Intercompréhension et malentendu : études d'interactions entre étrangers et autochtones" in Langue française 71, 48-69.

LEVINSON, S.C. (1983): "Conversational Structure", in Pragmatics, Cambridge, University Press, Chap. 6, 284-370.

NOYAU C. et PORQUIER R. (1984): Communiquer dans la langue de l'autre, Paris, Presses de l'Université de Paris VII.

SERON X. (1982): Aphasie et neuropsychologie, approches thérapeutiques, Bruxelles, Mardaga.

THOMAS, J (1984): "Cross-cultural discourse as an unequal encounter : towards a pragmatic analysis" in Applied Linguistic vol.5, no.1, 226-235.

UNE SITUATION DE COMMUNICATION
Des aphasiques devant des images de publicité

Introduction

Quelles sont les situations les plus favorables à l'énonciation d'une personne aphasique ? Fréquemment, on aborde la rééducation des troubles du langage en présentant des images. Quelles images ? Qu'en est-il du contexte ? Dans quel but ?

Il apparait que des images actuelles de la vie quotidienne, des photos publicitaires, peuvent être un support très riche à la création d'un discours, parce que ces images s'adressent à tout le monde, donc aux personnes aphasiques aussi; elles leur permettent d'y exprimer leurs goûts, leur histoire, leur culture, et cela dans leur style personnel, combinaison de leur handicap et de leur personnalité.

Le but de l'expérience

Il s'agit de comparer ce qui est perçu de l'image et ce qui est perçu du texte dans une image de publicite (compréhension du sens). Nous pensons que ce matériel familier et actuel peut constituer un champ d'expression assez riche et stimulant.

Le matériel et la situation

Dix publicités ont été selectionnées à partir de photos prises sur les panneaux de la ville. Ce sont des images reproduites en plusieurs endroits, rencontrées et perçues, même inconsciemment, par tout le monde au cours des trajets quotidiens.

La diapositive permet de sortir la publicité de l'environnement écologique et de focaliser l'attention du sujet.

Avec les patients aphasiques, la présentation sous forme projetée dans une salle spéciale crée une mise à distance avec le thérapeute dont nous dirons plus loin les caractéristiques observées.

Les photos présentées

Sur vingt photos prises dans la ville, nous en avons retenu dix pour lesquelles nous avons pu, nous-mêmes, faire une analyse suffisamment pertinente.

Nos critères de sélection ont été les suivants :

- clarté ou ambiguité de l'image et du texte
- éléments d'esthétique
- diversité des thèmes

Les cibles sont variées : hommes, femmes et enfants; il y a des produits lyonnais (Le Progrès, la Canadienne); les images présentées ont été réalisées à partir de photos (pour sept d'entre elles) et à partir de dessins (pour les trois autres).

Les conditions de présentation

- Les sujets sont dans une pièce où il y a du matériel audiovisuel, un peu plus à l'écart du bruit, hors du bureau du thérapeute habituel.

- Le temps de l'expérience est libre et il correspond, chez tous, environ à une heure.

- Apres une présentation rapide des dix photos, visant à tester celles qui ont été retenues, chaque publicité est analysée à l'aide de questions-guides, à visée directive, dans le but de tester la compréhension du message. (Le niveau de compréhension est contrôlé par ailleurs par un protocole succinct : définition de quatre mots, critique de deux histoires absurdes, explication de cinq locutions françaises utilisant le sens figuré).

Les sujets étudiés

Le protocole a été présenté à huit aphasiques, neuf personnes ayant une lésion de l'hémisphère droit et huit sujets témoins. Les aphasiques ont été sélectionnés d'après leur capacité à transmettre leur pensée.

77 BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Il s'agit de personnes en rééducation au laboratoire et la présentation des diapositives a été faite en présence du thérapeute. (Pendant qu'un expérimentateur manipulait le projecteur, l'autre notait ce que le sujet disait).

Du fait du niveau de communication nécessaire à l'épreuve, le choix des malades s'est trouvé assez réduit.

Les populations sont peu homogènes quant aux âges et aux catégories socio-professionnelles.

	Femmes	Hommes	Ages (ans)
Aphasiques	3	5	20 à 60
Lésions droites	4	5	24 à 68
Normaux	4	4	25 à 50

Il faut souligner que les aphasiques étaient globalement d'un niveau socio-culturel plus élevé que les sujets des deux autres catégories.

Par ailleurs, pour chacune des deux populations de sujets cérébrolésés, il y avait d'importantes variations quant à la lésion et quant à la durée de la maladie.

Pour ces différentes raisons, nous n'avons pas envisagé d'analyser statistiquement les résultats obtenus, mais nous nous sommes plutôt intéressées à la qualité des réponses produites devant les publicités.

Analyse des réponses

- Les images de publicité constituent un matériel projectif ce qui explique l'attitude défensive des sujets à la vision des premières images.

- Cette réticence a été perçue de manière plus marquée chez les sujets témoins qui craignaient de se dévoiler.

- Certains thèmes ont été plus provocateurs :
  . la consommation et le matraquage publicitaire
  . le tabac et l'alcool
  . le luxe et les classes sociales

Ces thèmes renvoyant à l'idéologie actuelle n'ont pas provoqué de réponses aussi marquées chez les "malades" sauf pour les restrictions imposées par la maladie comme le tabac et l'alcool.

On peut dire que les "normaux" réagissent par rapport à la société, avec l'envie plus ou moins avouée, et que les "malades" se situent de manière plus individuelle, avec le spectre de l'interdit. L'égocentrisme des malades trouve dans cette situation une occasion de se manifester par de nombreuses allusions personnelles.

- Cette dimension projective de la publicité fait apparaître chez tous les sujets des positions personnelles, des empreintes culturelles, comme l'écologie, la mode du jogging, les héros de la télévision.

- Dans l'appropriation ou le rejet des images présentées, les sujets se projettent dans leurs habitudes de vie : les conduites alimentaires, vestimentaires, les sorties, les voyages.

- Dans la cible attribuée à chacune des publicités sont également projetés les modèles sociaux, les stéréotypes comme :
  . le jeune cadre dynamique, les gens pressés, les jeunes, les sportifs, le français moyen...

L'expression des phantasmes ne se fait pas immédiatement et les sujets donnent d'abord des réponses de type dénotatif. Il faut du temps pour libérer l'expression et pour apprendre à analyser les images.

BEST COPY AVAILABLE

Les 5 questions posées visaient à tester le champ sémantique, la compréhension Image/Texte, le jugement de l'identification de la cible. Ces questions ont eu parfois un effet redondant car les différents éléments de réponses pouvaient être donnés dans les commentaires faits précédemment.

- Les aspects dénotatifs et connotatifs des images et des textes associés ont été très mélangés.

- Nous n'avons pas observé de différence de comportement entre les sujets témoins et les malades par rapport aux questions.

- Pour chaque publicité, l'exploration se faisait de plus en plus finement au fur et à mesure des questions et du temps; le processus d'appropriation de l'image avec l'élargissement du champ imaginaire s'est répété pour chacune des photos présentées.

Aspects quantitatif et qualitatif (des réponses)

- Les patients aphasiques, les cérébrolésés de l'hémisphère droit, les sujets témoins ont été aussi bavards en quantité et en durée de prise de parole.

- La dénotation et la connotation des dix publicités sont aussi riches pour les trois populations. Chez tous les sujets l'évocation fut parfois limitée à la description ou parfois largement élargie.

En particulier si l'on ne tient pas compte de la forme du langage produit, les patients aphasiques se sont montrés capables de parler d'un matériel présenté et aussi capables de parler d'eux.

A l'appui de cette constatation, on peut rapporter une anecdote qui fait partie de l'expérience.

Nous avons demandé à une stagiaire qui ne connaissait ni les patients, ni les publicités de lire les protocoles des sujets aphasiques et d'imaginer la publicité à partir des éléments

qu'elle y trouvait. Ce qu'elle a lu lui a permis de se faire une idée assez exacte de la photo présentée. Elle a pu identifier le produit et son contexte. Seuls quelques détails par rapport à l'espace n'étaient pas ceux qu'elle avait reconstitués par imagination.

Dans le traitement des réponses, la partie la plus "problématique" est l'évaluation du niveau de la compréhension du texte et de l'image. Il y a dans les éléments visuels à traiter un niveau symbolique plus ou moins explicite. Chaque sujet se trouve ici devant une tâche dont l'aspect cognitif est relativement complexe.

Les réponses aux questions 2 et 3 précisant ce qui était compris de l'image, et du texte, nous permettent de dire que dans l'ensemble la compréhension des sujets aphasiques et des sujets cérébrolésés de l'hémisphère droit est inférieure à la compréhension des sujets "normaux".

Il y a des variations selon les publicités en rapport avec leur complexité.

La compréhension de l'image

- Chez les aphasiques, ce sont les éléments symboliques de l'image qui ne sont pas perçus (Le Progrès, Cruesli).

- Chez les malades avec lésions droites, c'est l'élément visuel qui est mal analysé (Yaggo, French Line).

La compréhension du texte

Les éléments métaphoriques sont compris par peu de sujets :

. Le prêt à saucer
. Le sentier de la mode
. Les spectacles sortent du quotidien

BEST COPY AVAILABLE

L'interêt thérapeutique de la situation

Cette expérience peu exploitable quant aux résultats quantitatifs s'est révelée très intéressante sur le plan clinique. Les patients aphasiques s'y sont montrés très mobilisables et créatifs. Nous avons été plusieurs fois surprises de leurs capacités d'expression et nous avons eu l'occasion d'évaluer plus finement leur compréhension.

Plusieurs éléments de la situation et du matériel présenté ont favorisé leur parole.

La situation

Malgré le peu d'intérêt qu'ils affirment pour la publicité, en particulier à la télévision (bruit, matraquage), ils sont intéressés par les diapositives projetées.

L'obscurité et l'écart de la pièce évite toute distraction, la présence de deux témoins, interlocuteurs éventuels, les met à une place différente de celle de la rééducation. (Ils ne sont pas en face à face, ils regardent avec les autres).

Le matériel

Il est issu de la vie quotidienne et il est porteur de messages destinés à tout le monde.

La présentation sous forme de diapositives sur lesquelles on peut s'arrêter un certain temps, les met dans le rôle d'acteurs, de meneurs de jeu. L'acceptation ou le rejet, la reconnaissance ou la nouveauté, offrent un point de départ à leur expression, avec la possibilité de justifier leur attitude spontanée. Ils ont ainsi l'occasion de manifester leur personnalité, leur culture et leur "histoire".

Quand ils acceptent la publicité présentée, c'est pour ses critères esthétiques, ou par l'attrait du produit. Dans certains cas une analyse plus objective peut être élaborée.

Leur refus est souvent lié à la méconnaissance du produit, à l'incompréhension du message, à l'inappropriation du produit (goût, classe sociale, tabou).

Les sujets aphasiques, beaucoup plus que les autres, manifestent leur implication personnelle, sans possibilité d'élargir l'analyse à d'autres catégories.

Leur attitude et les habitudes de chacun ressurgissent immédiatement: "le beau parleur" trouve ici l'occasion de se mettre en avant, "le silencieux" garde ses commentaires pour lui seul, "l'inquiet" a du mal à soutenir son jugement.

Les effets du trouble phasique

Ils sont prédominants, comme barrage, pour l'interprétation de la publicité en tant que telle.

- L'alexique en fait un exercice de décodage.
- Le manque du mot suscite une attitude de dénomination, d'énumération.
- L'aphasique de WERNICKE se perd dans les redondances descriptives.
- L'aphasique de BROCA donne une trame à partir de laquelle l'interlocuteur va deviner les éléments de la pensée.

Les limites de l'expérience

Bien que dans cette situation les patients aphasiques aient été assez bavards, il a été nécessaire que le thérapeute habituel de chacun soit présent pour décoder ce qu'ils disaient et pour évaluer le degré de leur compréhension. Bien souvent il s'agissait d'une interprétation en partie subjective, fondée sur la connaissance préalable du patient et de ses réactions.

La conduite systématique du protocole qui permet une certaine fixité du cadre d'analyse a, parfois, pesé par l'effet redondant des questions.

Ce type de confrontation (matériel et situation) ne peut être proposé qu'aux patients qui ont déjà retrouvé un "minimum" de langage et de capacité de communication et qui peuvent prendre un peu de distance par rapport aux faits de la vie quotidienne.

En ce qui concerne la publicité en tant que telle, le codage très particulier de ces messages peut représenter quelque chose de difficile à appréhender par les aphasiques.

L'évolution de ce type de média favorise la création de règles particulières, issues, bien souvent du détournement des règles du langage habituel. Or c'est précisément la dimension du jeu et de l'abstraction qui manque à l'aphasie dans le rapport à la réalité. Enfin dans la mesure où la publicité évolue avec la mode, c'est un matériel qui peut se démoder rapidement et dont l'attrait est lié à l'actualité.

L'apport rééducatif

Cette situation crée un cadre pour la pensée, la réflexion, avec la structuration progressive des éléments à analyser. Le thérapeute a l'occasion de comparer ce qui apparaît spontanément et les limites des capacités de compréhension.

Plusieurs tâches cognitives et linguistiques sont en jeu :

- . saisir l'astuce;
- . en comprenant le but;
- . faire un rapport Image-Texte;
- . envisager l'effet sur une population;
- . argumenter sa pensée.

Avec les aspects dénotatifs et les aspects connotatifs, on a ici un champ sémantique assez large dans lequel le malade trouve assez facilement des éléments de langage à transmettre. Il peut ainsi s'appuyer sur ses références culturelles, comme la géographie et ses dégoûts et se situer par rapport au monde extérieur environnant.

D. Labourel, M.M. Martin, M. Mounier Kuhn, M. Ferry, M.D. Silem.

Bibliographie

BARTHES, R. (1964): "La rhetorique de l'image", Communication 4, 40-52.

DURAND, J. (1971): "Rhétorique et image publicitaire", Communications 15, 70-95.

GARDNER, H. et P. KING (1975): "Comprehension and appreciation of humorous material following brain damage", Brain 18, 399-412.

GARDNER, H. et E. WINNER (1977): "The comprehension of metaphor in brain-damaged patients", Brain 100, 717-729.

BILINGUISME ET DIFFICULTES DE LANGAGE

A partir de certaines données actuelles des sciences du langage, je formulerai les trois postulats suivants:
1) Le bilinguisme n'est pas un comportement exceptionnel, caractérisant certains individus ayant vécu dans des situations très particulières; mais, dans une certaine mesure, tout le monde est bilingue.
2) Les différentes façons de parler sont des signes distinctifs et des marques d'appartenance que les enfants reconnaissent très tôt comme connotés en plus ou en moins dans les contextes sociaux où ils évoluent.
3) Dans nos sociétés, les activités langagières sont multiples et les textes réalisés dans diverses situations de communication présentent des caractéristiques différentes.

Ces données permettront de proposer quelques réflexions:
1) sur les pratiques langagières en vigueur dans les milieux de travailleurs migrants;
2) sur les conditions dans lesquelles se font l'acquisition de la langue maternelle et de la langue du pays d'accueil chez les enfants qui se développent dans ce type de milieu;
3) sur les pratiques langagières attendues et travaillées dans le contexte scolaire, par rapport auxquelles ces enfants rencontrent des difficultés.
Ces considérations touchent les très nombreux enfants - nés dans le pays d'accueil, ou arrivés très jeunes - qui sont scolarisés et socialisés dans la langue et la culture de ce pays (1). On verra que ces réflexions ont aussi une valeur plus générale. C'est en définitive la relation entre bilinguisme et difficultés de langage que je propose de discuter, ainsi que la relation entre difficultés de langage des enfants de milieu populaire et pratiques langagières attendues à l'école.

TROIS POSTULATS

Le bilinguisme est la règle

La plupart des gens définissent le bilinguisme "vrai" comme un comportement exceptionnel se caractérisant par une maîtrise égale et parfaite de deux langues nationales; en conséquence, rares sont ceux qui se considèrent eux-mêmes comme bilingues. On voit mal l'intérêt de ce type de définitions "restrictives", qui se retrouvent chez bien des spécialistes du bilinguisme, puisqu'elles ne s'appliquent pas aux populations qui manient régulièrement plusieurs idiomes dans leur vie quotidienne, mais pas toujours de langue standard (situation fréquente dans les couches sociales les plus basses des pays du tiers-monde). Les définitions restrictives du bilinguisme sont en outre particulièrement inadéquates s'il s'agit de décrire le fonctionnement langagier d'un individu, à cause de l'instabilité qui caractérise l'équilibre entre langues chez le bilingue. En effet la langue dominante change

dans le temps, en fonction des contextes et de la fréquence d'utilisation des langues en présence. Il peut même y avoir perte d'une langue préalablement acquise, en particulier perte de la première langue acquise par l'enfant (voir par exemple Burling, 1978). Le bilinguisme est donc une réalité toujours changeante, dépendant des contextes de vie, incompatible avec l'idée de maîtrise parfaite et égale de deux langues.

Pour tirer pleinement les conséquences de ces observations, on peut au contraire considérer le bilinguisme comme une caractéristique générale de tout locuteur humain, que manifesterait sa capacité à créer des codes (linguistiques et non-linguistiques), et la capacité de passer d'un code à l'autre (Swain, 1977). Or, si l'on ne tient pas compte seulement des langues nationales, mais de toutes les variétés de langue utilisées et/ou comprises par les locuteurs dans leurs interactions langagières, on voit que chacun d'entre nous en connaît plusieurs (dialectes, jargons professionnels, variétés caractéristiques de tel ou tel groupe social etc). Même si ce phénomène est plus ou moins net selon les pays, en fonction en particulier des efforts d'homogénéisation entrepris par les institutions d'état comme l'école.

Nous proposons d'adopter ce point de vue et de considérer comme bilingue, et non comme unilingue, tout individu ne pratiquant qu'une langue nationale, mais maîtrisant (à des degrés divers) différentes variétés plus ou moins prestigieuses de sa langue.

Les attitudes des locuteurs: reflet des valorisations sociales

Les études sociolinguistiques ont largement démontré que tout locuteur utilise plusieurs variétés de langue, en plus de la variété standard (la langue officielle), et que les répertoires linguistiques utilisés par les différents groupes sociaux leur permettent de se distinguer les uns des autres. On sait aussi que les variétés en présence dans une société font l'objet de valorisations et de jugements de la part des locuteurs, et que des normes s'établissent. C'est ainsi que, dans chaque pays, la norme officielle définit une variété qui est promue au rang de langue standard et imposée comme telle (La Norme). C'est cette variété, socialement valorisée, que l'école a pour mission de transmettre. Sur ces questions, voir en particulier la synthèse récente de Schoeni et al. (1988). La valorisation des variétés standard et prestigieuses va de pair avec la dévalorisation d'autres variétés, qui ne dépend donc pas de leurs caractéristiques linguistiques, mais fondamentalement du statut social de qui s'en sert. Les variétés dévalorisées - du point de vue de la norme officielle - sont celles qui sont spécifiquement utilisées par les classes sociales subalternes et par les populations autochtones défavorisées, dans les pratiques quotidiennes et de travail où les membres de ces catégories sociales se retrouvent. Preuve en est le fait que le phénomène de dévalorisation disparaît aussitôt qu'une variété n'est plus l'apanage d'une classe sociale "basse", c'est-à-dire dès

qu'elle est utilisée et revendiquée (par les intellectuels et la bourgeoisie) comme un patrimoine culturel à sauvegarder.

Si donc les parlers sont des signes distinctifs et des marques d'appartenance, alors parler autrement (avec un accent, un vocabulaire, des formules, une syntaxe différents), ou utiliser une autre langue, c'est être différent, en plus ou en moins.
Les locuteurs sont très conscients des jugements qui ont cours (le "bon" et le "mauvais" français, par exemple). Et - ce qui est surprenant - ils les reproduisent dans leurs propres évaluations. Ainsi, les locuteurs de milieux populaires portent des jugements négatifs sur les variétés non standard - celles qu'ils maîtrisent le mieux - alors qu'ils jugent positivement les variétés prestigieuses qu'ils maîtrisent mal (Genouvrier, 1986). Dans les classes populaires, on a donc tendance à déprécier ses propres façons de faire - au moins lorsqu'on interagit avec des personnes d'autres milieux. Inversement, dans les classes dominantes, on a conscience d'être dans la norme, et on est pris comme tel par les autres! Mais il y a plus: comme c'est là que les variétés prestigieuses se créent, l'individu qui se démarque, qui est différent, loin de perdre sa position "haute", ne fait que l'augmenter. Voir à ce propos la notion de "distinction" proposée pas Bourdieu (1982), ainsi que son hypothèse sur le caractère moteur de ce phénomène dans la reproduction de la variation linguistique. Le conformisme ou l'anticonformisme, la fierté ou la honte d'être différent - dans les comportements langagiers aussi bien que non langagiers - seraient donc des attitudes liées à la position sociale, non réductibles à des réactions individuelles.

Les activités langagières sont multiples

Le langage est utilisé dans le cadre d'activités humaines extrêmement diverses, prenant place dans des lieux sociaux différents (école, institutions officielles, lieux de travail, famille, lieux des pratiques des loisirs etc). L'expression langagière permet en outre de réaliser les buts très variés que poursuivent les humains dans le cadre des rapports sociaux qu'ils entretiennent. Or la comparaison de textes réalisés dans une diversité de contextes de production (textes argumentatifs, narratifs, informatifs etc..), met en évidence que la langue n'y est pas utilisée de façon homogène.

Il ne faut pas confondre la diversité discursive avec le phénomène de la variation examiné au point précédent; ce sont deux phénomènes différents qui se combinent.

Une série d'analyses linguistiques ont été développées récemment pour analyser cette diversité et la ramener à quelques grands "types de textes", ou "genres discursifs". La démarche de Bronckart et de l'équipe de didactique des langues de Genève va aussi dans ce sens, l'analyse des textes, en tant que produits, s'articulant à l'étude des opérations

BEST COPY AVAILABLE

psychologiques en jeu dans l'acte-même de production (Schneuwly et Dolz, 1987).

Sans vouloir faire ici une présentation des travaux de cette équipe (dont on trouvera une première synthèse dans Bronckart et al., 1985), soulignons l'un de leurs présupposés de base. Les types de textes (ou façons canoniques de faire en matière de langage) sont des pratiques sociales bien établies, dans une communauté et à une époque données. Et les paramètres de l'interaction sociale dans laquelle un texte particulier est produit sont les déterminants fondamentaux de la diversité textuelle ou discursive. (Rappelons que les paramètres proposés par Bronckart et collaborateurs sont le lieu social et le but de l'activité langagière; ainsi que l'énonciateur et le destinataire, dans leur rapport).

Une telle perspective sociale a des implications didactiques importantes. Si les fonctionnements discursifs sont multiples, cela signifie pour l'enfant qu'il ne suffit pas d'être en contact avec "du" français (avec des textes quelconques, produits dans des situations quelconques) pour apprendre "le" français. Cela vaut pour ce qui se passe au cours de l'acquisition en milieu familial aussi bien que pour l'apprentissage en milieu scolaire. La langue n'est pas "une", même si l'on se limite à ce qui se passe dans l'utilisation d'une variété, le français standard.

Dans les recherches en didactique du français qui sont poursuivies à Genève en collaboration avec des enseignants, comme prolongement direct de l'étude théorique menée, on travaille donc à diversifier les modes d'approche ainsi que les textes lus et produits en classe (Bain et Schneuwly, 1987).

QUELLES IMPLICATIONS PAR RAPPORT AUX DIFFICULTES LANGAGIERES ET SCOLAIRES DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS ?

Y a-t-il une relation entre bilinguisme et difficultés scolaires chez les enfants migrants ?

Selon le premier postulat proposé, le bilinguisme serait la règle dans les sociétés contemporaines. On voit mal dès lors comment une caractéristique aussi générale puisse - en tant que telle - expliquer les difficultés langagières ou plus généralement scolaires d'une catégorie bien déterminée d'enfants, celle des enfants de travailleurs migrants qui sont mis en contact très jeunes avec la langue du pays d'accueil, à l'école et en dehors de l'école. D'autant plus que cette acquisition de L2 s'opère aux âges-mêmes où les enfants autochtones sont en train d'acquérir divers fonctionnements discursifs et diverses variétés de leur langue maternelle. On a vu aussi que l'instabilité de la dominance entre langues est caractéristique du bilinguisme, et que la perte d'une langue est un phénomène qui a souvent été observé chez le bilingue.

Ni l'un ni l'autre de ces phénomènes ne sont donc le propre des enfants de travailleurs migrants, même si la régression de la langue d'origine se manifeste chez eux de façon très nette (pour une étude fonctionnelle et systémique des rapports entre langues chez l'enfant migrant, voir Py, 1981). On constate en effet qu'elle fonctionne de plus en plus comme la langue dominée dans le répertoire linguistique de ces enfants, même lorsqu'ils fréquentent des cours de langue et culture d'origine (Dolz et Pujol, 1991).

Signalons toutefois une lacune dans les recherches portant sur l'acquisition simultanée ou décalée d'une L2 chez l'enfant. On dispose de nombreuses études psycholinguistiques portant sur l'acquisition précoce d'une deuxième langue, qui sont de nature à rassurer ceux qui craignent encore les effets négatifs du bilinguisme en tant que tel (pour une synthèse, voir Hakuta, 1986). Mais il s'agit d'études portant sur des enfants de milieux sociaux favorisés, exposés à un input en langue standard épuré de mélanges de langues. En revanche, on manque d'analyses sur l'acquisition du langage chez des enfants dont les interlocuteurs mélangent les langues. Or les prises de parole riches en alternances de langues abondent habituellement dans la communication entre bilingues (surtout lorsqu'elles ne sont pas combattues par le contrôle conscient d'un locuteur s'astreignant à respecter une norme unilingue). Cela - chez les travailleurs migrants - s'ajoute au fait qu'ils utilisent surtout des variétés non-standard dans les deux langues. Il est plausible que des enfants exposés à un tel input aient de la peine à prendre possession de deux langues standard distinctes. Et il serait intéressant d'étudier, à la lumière de cette hypothèse, les troubles du langage de certains enfants migrants signalés dans le cadre de leur scolarisation en français. Je serais intéressée à savoir si vous avez fait des observations allant dans ce sens.

Soulignons qu'une éventuelle difficulté à dissocier les langues ne serait pas non plus à attribuer au bilinguisme comme tel, mais aux normes en vigueur, qui prescrivent l'utilisation des variétés standard, et qui proscrivent les mélanges de langues.

Pour clarifier les termes du débat, nous proposons donc de renoncer à évoquer leur bilinguisme pour expliquer les difficultés langagières et scolaires des enfants migrants. D'autres hypothèses peuvent en revanche être formulées, sur la base des postulats 2 et 3 avancés ci-dessus.

Quelles variétés de langue utilise-t-on dans les milieux migrants et quelles attitudes a-t-on à ce sujet ?

Par rapport à leur langue d'origine, les travailleurs migrants adultes utilisent surtout des variétés populaires, fortement imprégnées des dialectes de leur région d'origine. Ils n'ont qu'une pratique limitée de la langue officielle de leur pays d'origine, ce dont ils sont conscients. Cela est lié à leur

BEST COPY AVAILABLE

scolarité souvent très rudimentaire et aux interactions sociales auxquelles ils participent.

Par rapport à la langue du pays d'immigration, ces adultes utilisent essentiellement une variété caractéristique de la communauté migrante (les façons de faire sont d'ailleurs loin d'être homogènes); et ils n'ont qu'une maîtrise très imparfaite de la langue officielle. Il en découle pour eux un sentiment d'insécurité dans les interactions sociales et langagières à caractère officiel, d'autant plus fort, dans le pays "d'accueil", que les situations analogues leur font problème dans leur contexte d'origine. Il serait facile de montrer que les adultes des classes sociales supérieures ont un rapport très différent aux langues qu'ils sont appelés à utiliser, caractérisé en particulier par une bonne maîtrise des variétés officielles et prestigieuses.

Que se passe-t-il pour les enfants? Les études psycho-linguistiques permettent d'affirmer que vers trois ou quatre ans les jeunes bilingues sont conscients d'avoir affaire à deux langues. Or, ce qui est remarquable, c'est que cette même situation puisse être très précocement vécue par des enfants de milieux sociaux différents comme un atout ou comme une tare. En effet, certains enfants sont fiers de leur bilinguisme, l'assument et même l'exhibent; c'est une attitude répandue dans les classes sociales supérieures. En revanche l'attitude inverse est fréquente chez les enfants migrants: refus de parler leur langue d'origine, c'est-à-dire refus - pour se conformer à l'image qu'ils se font de l'enfant autochtone - d'une des marques les plus évidentes de leur différence par rapport à lui. On peut penser que la dépréciation qui est faite - et qu'ils font - de ce qui les distingue des autres crée chez eux insécurité, culpabilité et ambivalence, ce qui ne peut que gêner le développement d'une dynamique familiale harmonieuse.

Le fait de reprendre très tôt à leur compte les valorisations et les attitudes sociales concernant le langage détermine chez les enfants de travailleurs migrants une attitude négative à l'égard de leur bilinguisme. C'est là, sans aucun doute, l'une des composantes de leurs difficultés.

Comment caractériser schématiquement les pratiques langagières des classes populaires (et des travailleurs migrants) ?

Selon notre troisième postulat, tout locuteur a des pratiques discursives multiples. Il ne fait pas de doute par ailleurs que les activités langagières effectives d'un individu, et le degré de maîtrise qu'il en a, dépendent des contextes dans lesquels il a l'habitude d'évoluer et de sa position sociale dans ces contextes. Mais on ne dispose pas actuellement d'analyses contrastives des pratiques langagières de groupes sociaux différents. Je me bornerai donc à formuler trois hypothèses à ce sujet.

Premièrement, il est vraisemblable que dans les classes populaires - et chez les migrants en particulier - on pratique davantage le dialogue que le monologue, surtout en production. On est en effet souvent impliqué dans une interaction sociale où un texte est "polygéré" (construit pas à pas, grâce aux interventions combinées de plusieurs participants). D'ailleurs, à part les professionnels de la langue, peu d'individus pratiquent fréquemment le monologue (texte long, oral ou écrit, produit par un locuteur seul). En compréhension, les choses sont différentes. A l'oral au moins, par le biais des médias radiophoniques ou télévisés, tout le monde est plus ou moins exposé à des textes "monogérés" longs; mais il est vraisemblable que toutes les catégories de destinataires ne les comprennent pas de la même manière. On est malheureusement loin de disposer d'instruments qui permettraient d'analyser et de comparer la compréhension de lecteurs différents dans des situations aussi complexes. Dans la caractérisation de pratiques langagières différentes, cette dimension (monologique vs dialogiques) paraît centrale. Et on peut faire l'hypothèse que la diversification des pratiques sur ce plan (quantitativement et qualitativement) est en rapport avec l'investissement des activités langagières que font différents individus et groupes sociaux.
Deuxièmement, par rapport à l'utilisation du code écrit, si la non-scolarisation absolue est rare, un apprentissage rudimentaire, suivi d'une pratique très limitée de la lecture ne le sont pas. Et dans ces cas, il s'agit d'un apprentissage centré sur le déchiffrage et non sur le développement de stratégies permettant l'exploration des diverses formes d'écrit. Quant à la production écrite, elle est d'autant plus réduite chez certains adultes peu scolarisés qu'ils identifient l'écrit avec la langue standard (vis-à-vis de laquelle ils se sentent peu sûrs). Par ailleurs, la production d'un texte écrit tant soit peu développé suppose la capacité de le construire, d'en articuler les parties en fonction d'un but et d'un destinataire absent. Or, on vient de le voir, cette activité de "monogestion" pose elle-même un problème à qui la pratique peu. Il semble donc bien y avoir - dans divers milieux sociaux - à la fois une pratique et une maîtrise inégales de la lecture et de l'écriture. On dispose de quelques études récentes sur ce sujet, en particulier celle de Häcki-Buhofer (1985) sur les pratiques scripturales ayant cours dans une entreprise où les ouvriers ont à utiliser la communication écrite pour coordonner leurs activités. Quant aux représentations sociales liées à l'écrit, elles sont au centre des préoccupations de chercheurs comme Dabène (1987) et Bourgain (1990).

Enfin, troisièmement, on peut penser que dans les classes populaires les locuteurs ne sont qu'exceptionnellement confrontés à certains fonctionnements discursifs (textes scientifiques, explicatifs, etc). Les "façons canoniques de faire" dans ces situations ne sont donc pas maîtrisées. En ce qui concerne un tout autre genre discursif, l'argumentation, il est sans aucun doute plus largement pratiqué. Mais ne faudrait-il pas distinguer entre monologue argumentatif

produit par un professionnel de la langue, et séquences argumentatives insérées dans un dialogue entre interlocuteurs appartenant à la classe populaire? On peut penser en effet que les procédés et les marques linguistiques ne sont pas utilisés de façon comparable dans des textes aussi différents, produits en des lieux sociaux et par des locuteurs de milieux différents, utilisant de surcroît des variétés de langues différentes. Là aussi, les recherches font défaut.

Quelles sont les pratiques langagières attendues à l'école ?

Par rapport aux variétés de langue formant le répertoire de son milieu, l'enfant doit repérer et maîtriser la variété standard.

Il doit en outre être capable de comprendre - dès les petites classes - des textes variés, oraux et écrits, de forme monogérée: des narrations, mais surtout des discours explicatifs et argumentatifs. Puis il doit réussir à les produire. Il doit donc apprendre à organiser un contenu et à se servir de toutes les marques qui signalent l'organisation de ces textes complexes (dans la mise en page, la morphosyntaxe et le lexique). Cela en fonction d'un destinataire et d'un but définis.
Or l'école ne travaille pas de façon systématique les divers fonctionnements discursifs. Chacun construit encore ces savoirs-faire, en puisant ce qu'il peut dans les productions langagières auxquelles il est exposé, souvent sans interventions explicites de la part de l'enseignant. C'est là - à notre avis - que réside une cause importante des difficultés langagières et scolaires de certains enfants de classes populaires et de travailleurs migrants. En effet, dans leurs familles, ces enfants ne sont pas en contact autant que les enfants d'autres milieux avec les fonctionnements discursifs attendus par l'école.

CONCLUSIONS

J'ai proposé de mettre les difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants - dans les domaines qui font intervenir le langage - en relation avec des phénomènes de deux ordres: d'une part avec l'attitude que l'on a dans les familles migrantes face au langage et face aux variétés de langue que l'on utilise; d'autre part avec les pratiques langagières que l'on a dans ces milieux (2). Ainsi, au lieu d'incriminer le fonctionnement psychique individuel de l'enfant bilingue, je suggère de s'intéresser aux formes de déterminisme social des phénomènes que l'on cherche à expliquer. En effet, les attitudes des familles de migrants renvoient aux valorisations sociales en vigueur; et les pratiques langagières sont fonction du rôle et de la position sociale des locuteurs.

Pour les enseignants aussi bien que pour les spécialistes de l'intervention individualisée, la question est de savoir comment intervenir pour aller contre ces déterminismes.

Christine Othenin-Girard

Notes

(1) Pour les enfants qui vivent personnellement - et de façons diverses - la migration et la transplantation culturelle, d'autres facteurs interviennent.

(2) Je ne prétends pas avoir épuisé ici la réflexion sur les causes des difficultés langagières des enfants de travailleurs migrants. Dans l'histoire de tel ou tel enfant, les phénomènes très généraux qui viennent d'être évoqués ont certainement un poids variable, et d'autres aspects doivent intervenir.

Bibliographie

BAIN, D., B. SCHNEUWLY (1987): "Vers une pédagogie du texte", in Français aujourd'hui 79, 13-24.

BOURDIEU, P. (1982): Ce que parler veut dire, Paris, Fayard.

BOURGAIN, D. (1990): "Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques", in SCHNEUWLY, B., P. Bach (éds), Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du 4ème colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle, Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P., D. BAIN, B. SCHNEUWLY, C. DAVAUD, A. PASQUIER (1985): Le fonctionnement des discours, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

BURLING, R. (1978): "Language development of a garo and english-speaking child", in HATCH, E.M. (éd): Second language acquisition, Rowley, Newbury House.

DABENE, M. (1987): L'adulte et l'écriture, Bruxelles, De Boeck.

DOLZ, J., M. PUJOL (1991): "La enseñanza de la lengua de origen: propuestas de renovación didáctica", in SIGUAN A. (èd): La enseñanza de la lengua, Barcelona, ICE UB.

GENOUVRIER, E. (1986): Naître en français, Paris, Larousse.

HACKI-BUHOFER A. (1985): Schriftlichkeit im Alltag, Bern, Lang.

HAKUTA, K. (1986): Mirror of language: the debate on bilingualism, New York, Basic Books.

PY, B. (1981): "Quelques aspects du bilinguisme des enfants de travailleurs migrants", in GRETLER, A., R. GURNY, A.N. PERRET-CLERMONT, E. POGLIA (éds): Etre migrant, Berne, Lang.

SCHOENI, G., J.-P. BRONCKART, P. PERRENOUD (1988): La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B., J. DOLZ (1987): "La planification langagière chez l'enfant", in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 46, 1/2, 55-64.

SWAIN, M. (1977): "Bilingualism, monolingualism and code acquisition", in MACKEY, W.F. (éd): Bilingualism in early childhood, Rowley, Newbury House.

 BEST COPY AVAILABLE

POUR OU CONTRE
UNE ANALYSE DE FORMES TEXTUELLES ARGUMENTATIVES ?

La présentation de l'évolution du fonctionnement de certaines caractéristiques de textes argumentatifs oraux et écrits produits par des enfants de 10, 12 et 14 ans: une façon d'illustrer une méthode d'analyse de différents types de textes. Or, une telle démarche est-elle d'un quelconque intérêt pour des logopédistes ?

I. QUELS REFERENTS THEORIQUES POUR LA LOGOPEDIE ?

Toute intervention logopédique supposant d'une part la caractérisation, d'autre part le traitement de troubles du langage oral ou/et écrit, est à l'origine d'innombrables questions. Du point de vue de la détermination d'un diagnostic, on peut se demander comment définir les troubles du langage ? Si certains dysfonctionnements spécifiques réapparaissent systématiquement, comment les caractériser? Quelle est l'étiologie des dysfonctionnements langagiers constatés? Relève-t-elle de dimensions instrumentale, relationnelle, intrapsychique ?
Du point de vue du choix d'une démarche thérapeutique, il convient de se demander comment favoriser le développement d'un langage oral et écrit diversifié et adapté à des circonstances d'interaction multiples et contrastées?

La problématique du choix des référents théoriques pour la logopédie reste largement ouverte. Si l'intérêt des logopédistes pour un approfondissements de leurs connaissances relatives à des référents psychologiques, aux sens relationnel, systémique (1), voire psychanalytique (de Dardel, 1990) du terme, transparaît notamment au travers des propositions de stages de formation continue et des thèmes présentés dans la revue "Paroles d'Or", on peut s'interroger sur leur relative distance à l'égard des acquis de la psychologie du langage. A quoi ce décalage tient-il? Correspond-il au fait que systémique et psychanalyse représentent des cadres théoriques susceptibles de proposer non seulement une interprétation étiologique des troubles langagiers, mais de suggérer des orientations de traitement, alors que la psycholinguistique se limite à proposer un cadre de référence pour la caractérisation des formes langagières actualisées sans suggérer aucun déroulement thérapeutique ? En effet, d'une part, d'un point de vue systémique, un trouble langagier étant envisagé comme un symptôme porteur de sens, représentant une tentative de solution vouée à l'échec d'un dysfonctionnement relationnel le plus souvent situé dans le cadre familial, le traitement mise sur les capacités de transformations des relations entre les individus en présence, cherche à augmenter par le biais de procédés de métacommunication, c'est-à-dire d'explicitation des enjeux des relations, l'harmonie de la congruence entre les divers niveaux verbaux et non verbaux de la communication, congruence perturbée lorsque ce qui se dit contredit des mimiques, des gestes, des intonations.

D'autre part, d' un point de vue psychanalytique, tout sujet étant considéré comme se construisant à travers les discours qu'il actualise, un système symbolique secondaire, doté de règles d'organisation propres, expression d'un fonctionnement psychique inconscient, un dysfonctionnement langagier est interprété comme la matérialisation d'un système signifiant dont il s'agit de cerner les lois. Et l'intervention psychanalytique est décrite par Kristeva (1981) comme permettant "de feuilleter le langage, de séparer le signifiant du signifié, de nous obliger à penser chaque signifié en fonction du signifiant qui le produit et vice-versa", et comme cherchant "à empêcher l'écrasement du signifié par le signifiant qui fait du langage une surface compacte logiquement décomposable" (p. 271). Une certaine connaissance des référents systémiques et psychanalytiques paraît donc fonctionner comme un point de repère essentiel pour privilégier au cours du traitement logopédique la dimension de (ré)investissement du langage par l'enfant, supposant une (re)découverte de son droit de prise de parole, et du plaisir des jeux de langage. Dans une telle perspective, l'intervention logopédique devient un espace de jeu, ou de négociation offrant l'occasion à des enfants frappés de découragement et de manque de confiance en soi de se sentir reconnus, et confirmés en leurs potentialités, afin d'oser élaborer de nouvelles représentations (Regard, 1989).

D'un point de vue logopédique, il semble que l'on aurait pu un peu schématiquement attendre de la psycholinguistique des représentations globalisantes et relativement exhaustives de l'acquisition du langage. Or, cette dernière discipline, bien que se situant au niveau théorique au coeur de débats relatifs à diverses conceptions du langage, propose de fait toute une gamme de recherches focalisées sur des objets d'étude certes très pointus, mais souvent non mis en relation. En référence aux méthodes d'analyse linguistique proposant des systèmes de classification des unités constitutives de la langue, la psycholinguistique étudie les procédures de traitement des unités linguistiques impliquées dans la production et la compréhension de phrases en prenant pour objet d'étude le traitement de catégories d'unités linguistiques (temps du verbe, déterminants, conjonctions), de diverses constructions syntaxiques (passive), voire de connaissances méta-linguistiques. Repérant l'apparition en production de certaines marques de surface, elle étudie l'évolution des fonctions qui leurs sont attribuées au cours du développement ontogénétique (Bronckart, Kail, Noizet, 1983). Or, si ces recherches peuvent contribuer à susciter des représentations de certains aspects d'acquisition du langage en situations expérimentales, elles ne peuvent être utilisées à titre de repères, servant de fil conducteur pour la définition de l'orientation d'un traitement logopédique qui serait axé successivement sur la compréhension, la production ou l'analyse métalinguistique d'une catégorie d'unités puis d'une autre, voire de tournures syntaxiques précises. En effet, une telle décomposition de la langue en catégories d'unités correspondant à des rubriques thématiques d'enseignement allant de pair avec une séparation des activités de production, de compréhension et de réflexion métalinguistique

a déjà prouvé son peu d'efficacité dans le cadre d'un enseignement traditionnel du français à l'école.

On proposera ici de considérer que la pratique logopédique, influencée non seulement par les acquis de la psychologie (au sens large du terme) mais par ceux de certains courants pédagogiques (Freinet) est globalement orientée en fonction de 3 principes:

La variation des situations interactives

Le traitement logopédique vise l'acquisition d'une meilleure mobilité langagière supposant l'aptitude à dialoguer ou participer à un débat; à rédiger ou lire un texte en groupe, guidé par un adulte, ou enfin seul.

La fonctionnalité des activités langagières

Il s'agit de faire parler, lire ou écrire un enfant afin de favoriser une certaine éclosion de sa créativité langagière et de lui faire prendre goût à la parole et à l'écriture. On l'invite ainsi à distraire (conte, récit) ou informer (mode d'emploi, recette, lettre) un interlocuteur présent ou absent, enfant ou adulte, le plus souvent connu.

Le recours à une réflexion métalinguistique

On procure aux enfants des outils d'analyse de leurs productions langagières, leur permettant de relire leurs textes de façon critique afin des les modifier, des les améliorer, de les transformer. La réflexion métalinguistique est principalement d'ordre pragmatique (comment se passent les alternances de prises de parole dans un débat entre adolescents), ou lexicales (contraires, synonymes), et syntaxiques.

Evaluer et radicaliser une telle démarche semble possible en se référant aux acquis de la linguistique énonciative et textuelle, courant théorique se proposant de caractériser divers emplois de la langue se réalisant au travers de différents types de discours régis par des règles de fonctionnement sociaux. Plus précisément, dans le cadre d'un modèle du fonctionnement du discours (Bronckart, 1985), postulant que le contexte socio-matériel est un facteur fondamental de variation des formes discursives, les discours socialisés contemporains sont envisagés comme prenant des formes textuelles diverses: narrative, argumentative, explicative, informative selon le lieu social de leur production, le but visé, les statuts de l'énonciateur et du destinataire concernés déterminant leur position vis à vis du savoir ou d'opinions. Mais aucune de ces formes textuelles n'est considérée comme typiquement orale ou écrite, tout type de texte étant susceptible de se réaliser suivant le contexte dans lequel il s'inscrit sous la forme d'une matérialisation orale ou écrite, l'usage privilégiant cependant le recours à certaines formes textuelles à l'oral et à d'autres formes textuelles à l'écrit.

Une telle perspective théorique devrait d'une part permettre l'analyse des situations de production privilégiées dans le cadre des évaluations et des traitements logopédiques (de Weck, 1987, Humbert, 1989); d'autre part proposer des outils précis d'analyse du fonctionnement des divers types de textes produits ou lus en cours de traitement ou d' évaluation. Il

serait par ailleurs possible de dégager, pour chacun des discours sociaux les plus courants, le choix des plans de textes les plus fréquemment utilisés et la spécificité de l'agencement des unités linguistiques constitutives de la forme textuelle. Une telle démarche permettrait de dépasser une analyse des textes en termes de contenus abordés, et de susciter l'élaboration de représentations claires non seulement chez les logopédistes mais aussi chez les enfants de types de textes caractérisés par une organisation interne spécifique. Une telle analyse serait susceptible de fournir des critères précis d'évaluation des formes textuelles produites par les enfants, et de permettre la caractérisation des diverses sortes d'"erreurs" les plus courantes.

Divers travaux de recherche ont étudié le fonctionnement de certaines unités linguistiques dans le cadre de divers types de textes. Dolz, Rosat, Schneuwly (1990) mettent en évidence que pour un type de texte donné, seuls quelques systèmes de temps du verbe sont possibles (ex: narration: présent ou passé/simple; fait divers journalistique: passé composé/imparfait ou passé simple/imparfait; explication: présent), et qu'à l'intérieur d'un texte, l'alternance des temps du verbe est régie par divers facteurs notamment le passage d'une phase textuelle à la suivante et le marquage d'un point culminant. De Weck (1987a) analysant le fonctionnement des anaphores, soit des mécanismes de reprises pronominales ou nominales dans la narration et le récit oraux et écrits souligne que la densité de ces unités est plus importante dans la narration que dans le récit, et que l'évolution en fonction de l'âge passe de l'usage de déictiques à la constitution de chaînes anaphoriques supposant un usage d'unités diversifiées. Schneuwly (1988) étudie au travers de l'analyse de la ponctuation, des organisateurs, et des anaphores l'évolution des processus de planification dans des textes informatifs et argumentatifs, mettant en évidence le passage d'un fonctionnement "pas à pas" à 10 ans, supposant une construction du texte énoncé par énoncé et où la textualisation est étroitement dépendante de la planification, à l'apparition de blocs d'énoncés à 12 ans correspondant à des unités de représentation, et enfin à 14 ans à une autonomisation du fonctionnement des unités linguistiques constitutives de la surface des textes par rapport aux processus de planification supposant le choix d'un plan de texte.
Le présent article porte sur l'évolution en fonction de l'âge de certains aspects du fonctionnement de textes argumentatifs produits oralement et par écrit par des élèves de 10, 12 et 14 ans.

II. VERS UNE CARACTERISATION DES DISCOURS ARGUMENTATIFS

1. Les situations d'argumentation

Dans quelles situations sociales argumente-t-on ? Dans quel but ? Qui argumente ? Pour quel destinataire ?

Les discours argumentatifs (DA) faisant partie des genres juridiques, politiques, syndicaux, publicitaires sont régis en fonction de conventions socio-culturelles. Ils s'inscrivent dans le cadre de situations sociales polémiques ou conflictuelles, où il s'agit de "créer des champs d'accords au prix de désacccords ou d'exclusions partagées" (Vignaux, 1988, p. 1).

Le but visé est de faire valoir une opinion, des idées, des convictions, c'est-à-dire un point de vue, et de le faire partager. L'énonciateur présente un point de vue qui lui paraît important, original, novateur dans le cadre d'un champ référentiel problématique. Soit, il s'adresse à un destinataire, sorte d'adversaire d'avis différent ou opposé, qu'il s'agit de convaincre, de persuader de l'intérêt, voire de la légitimité du point de vue proposé. Il convient de transformer les opinions du destinataire, ce qui suppose la réfutation de son point de vue initial, par la mise en cause de ses arguments et la proposition de nouveaux arguments.
Soit, l'énonciateur s'adresse à un destinataire neutre qui peut être un pair ou un supérieur hiérarchique (ex: représentant institutionnnel décideur rassemblant des opinions) à qui il s'agit de donner son avis, c'est-à-dire d'exposer un point de vue, et de le justifier par la présentation d'arguments l'étayant (ex: faire connaître, faire comprendre les idées qu'on défend) (Charolles, 1980).

2. Divers plans de discours argumentatifs

Selon Boissinot (1989,1990), tout DA passe d'un point de vue réfuté à un point de vue proposé par le biais d'un processus argumentatif. Parfois, l'un des 2 points de vue reste implicite. Le circuit argumentatif présente les faits ou les idées tenus par le scripteur et les rattache à l'un ou l'autre des points de vue, c'est-à-dire leur assigne un statut d'arguments.
On retrouve dans l'organisation d'un DA 2 dimensions, l'une de progression, l'autre de dialogisme. Il y a progression dans la mesure où tout DA suit un raisonnement passant d'une prémisse à une conclusion, c'est-à-dire un parcours ou un itinéraire argumentatif, composé d'un agencement d' arguments orientés en fonction d'un but, les arguments ou raisons les plus courants étant des propriétés, des caractéristiques, certains aspects de l'objet ou du domaine évoqué, et ayant un statut justificatif ou explicatif. Il y a dialogisme, soit intégration dans la forme discursive argumentative d'une alternance de positions, sorte de résidu de l'alternance des prises de position dans le dialogue, les arguments étayant chacun des points de vue exposés sont mis en contraste et discutés.

Certains DA privilégient la dimension de progression du raisonnement de l'énonciateur en ignorant ou minimisant d'autres points de vue possibles, et adoptent une démarche démonstrative supposant le recours à divers procédés tels: l'induction, la déduction, l'analogie. Par contre, d'autres textes présentent une organisation dialogique pouvant se réaliser de 3 façons: 1) le DA simule un dialogue entre points de vue opposés, la position tenue par la thèse adverse pouvant être relativisée, interrogée, mise en doute, attaquée, discréditée, ridiculisée,.... d'où l'introduction de diverses formes de discours rapporté. 2) La dimension dialogique transparaît au travers de la mise en contraste des 2-3 phases du texte. Ainsi, la première phase expose le point de vue réfuté, et la 2ème présente le point de vue opposé; ou la première phase présente le point de vue initial, la seconde réfute ce point de vue ou met en évidence ses limites, et la troisième propose un nouveau point de vue. 3) Le texte adopte une organisation globale se rapprochant de l'exposition. Il commence par la représentation du point de vue de l'énonciateur et les phases du texte coincident avec l'examen de divers thèmes, pour chacun desquels diverses positions sont mises en présence. La dimension dialogique du texte se trouve renvoyée à l'intérieur de l'exposition de divers thèmes, et présente pour chacun d'eux un ou des arguments favorables ou défavorables.

3. Comment susciter des DA ?

Vu la complexité d'organisation des discours argumentatifs, il est possible d'en dissocier les difficultés d'élaboration par le biais d'un certain nombre d'activités. On peut ainsi travailler:

1) la prise de position:
Il s'agit de partir des représentations spontanées des enfants à propos d'un problème et de les amener à choisir un point de vue, une prise de position dans une situation sociale donnée. (Brassart, Lemoine, 1988). On cherchera aussi à susciter une décentration par rapport à leur propre point de vue en invitant les enfants à envisager plusieurs points de vue possibles sur un même thème (Constant, Delcambre, 1988).

2) La réfutation
La réfutation réfère à la dimension dialogique du texte, soit à l'insertion par l'énonciateur dans le texte d'un avis opposé au sien, supposant la gestion d'arguments et de contre-arguments. Il s'agit d'amener les enfants à intégrer dans un discours caractérisé par une orientation argumentative dominante des contre-arguments. On propose de s'opposer à une prise de position (Coltier, Masseron, Vinson, 1987), de constituer des couples d'arguments et de contre-arguments regroupés sous diverses rubriques thématiques, et de faire intégrer ces blocs d'arguments et de contre-arguments dans le cadre d'un plan global du discours argumentatif supposant le passage d'un point de vue initial réfuté à un point de vue nouveau par le biais d'un circuit d'arguments (Noyère, 1988; Brassart et Lemoine, 1988; Delcambre, Vanseverren, Darras, 1988).

III. UN EXEMPLE D'ANALYSE DE TEXTES ARGUMENTATIFS

1. Les situations de production

L'expérimentation consiste à faire produire à des élèves de 10, 12 et 14 ans de l'école primaire et secondaire genevoise (25 élèves par degré) 2 textes argumentatifs oraux et écrits. La production des textes est précédée d'une phase de préparation visant à homogénéiser la représentation que les élèves se font du thème à traiter: "Pour ou contre la voiture". D'où la passation d'un bref extrait (5 minutes) de 2 émissions de TV Educative présentant 2 points de vue opposés, l'un favorable l'autre défavorable. Suit au cours d'une discussion un regroupement des arguments en 2 listes, l'une réunissant les arguments favorables, l'autre les arguments défavorables.

La phase de production textuelle se déroule en 2 temps: l'écriture d'un texte argumentatif suivie quelques jours plus tard d'une production orale. Dans les 2 situations, il est proposé d'adopter une position intermédiaire à la fois "Pour et contre". D'où la consigne suivante: "On a vu qu'il est possible d'avoir 2 avis opposés à propos de la voiture, un avis "pour", un avis "contre". On a fait une liste des arguments possibles pour chacun de ces points de vue. A l'écrit: Ecris à mes collègues. Ecris-leur que tu es à la fois "pour et contre" la voiture, et justifie ton avis à l'aide de plusieurs arguments. A l'oral: "Donne-moi un avis intermédiaire à la fois "pour et contre" la voiture, et justifie-le à l'aide de plusieurs arguments".

Dans les 2 situations, le but est de donner son avis à un destinataire neutre, représentant de l'institution scolaire. Dans la situation 1, il s'agit de l'expérimentateur présent, dans la situation 2, des collègues absents de l'expérimentateur. Dans les 2 situations, le destinataire n'intervenant pas, le texte est contrôlé de façon interne par la représentation que l'énonciateur se fait de la situation. Il a une forme monogérée. L'opposition présence du destinataire en situation 2 et absence du destinataire en sit 1 se traduit par une transmission orale en sit 2 et écrite en sit 1.

2. Une méthode d'analyse des textes

L'analyse porte sur les trois aspects suivants du fonctionnement textuel:

a) L'adaptation des textes à la consigne
L'analyse vise à montrer que les textes supposent deux prises de positions distinctes: une position tranchée et une position intermédiaire. Par la position tranchée, le scripteur adopte une position totalement favorable ou totalement défavorable. Tous les arguments évoqués s'inscrivent dans la continuité du point de vue adopté et visent à l'étayer, ils sont co-orientés. Par la prise de position intermédiaire, le scripteur

pèse "le pour et le contre", intègre les deux points de vue contradictoires, supposant l'explicitation d'arguments et de contre-arguments.

b) Les modes d'organisation des textes:
Deux principaux modes d'organisation des textes défendant une prise de position intermédiaire sont mis en évidence:
a) La présentation successive de 2 points de vue contradictoires: supposant que le premier point de vue est exposé et étayé d'un regroupement d'arguments dans une première partie du texte, le second point de vue étant présenté et étayé d'arguments dans une deuxième partie du texte.
b) La présentation alternée de points de vue contradictoires: le texte pose "le pour et le contre" au travers de l'exposition de divers sous-thèmes. D'où une alternance de prises de positions de la part de l'énonciateur en fonction des sous-thèmes abordés.

c) Les organisateurs textuels
Les organisateurs recouvrent selon la terminologie de la grammaire traditionnelle les conjonctions, les locutions conjonctives et certains adverbes, étudiés du point de vue de leurs fonctionnements textuels. Ainsi, seules sont prises en considération les unités situées en début d'énoncés. Unités de connexion, les organisateurs sont considérés comme exerçant 3 fonctions principales:
- unités de balisage: situées en début des phases d'un texte, en marquent les diverses transitions possibles.
- unités d'empaquetage: contribuent au regroupement d'énoncés. Elles sont situées soit en début, soit à l'intérieur d'un regroupement d'énoncés.
- unités de liage: situées en début d'énoncés, assurent la continuité matérielle du texte.

Les organisateurs textuels ont été répartis pour l'analyse en 6 catégories: 1) ET / 2) TEMPORELS (pis, et pis, alors, après, ensuite, avant) / 3) PONCTUATION ORALE (ben, en ben, bon, ah, hein, quoi, voilà) / 4) NON TEMPORELS (mais, autrement, par contre, sinon, d'un côté, de l'autre côté, soit...soit, en plus, en fait, par exemple) / 5) SUBORDONNANTS NON TEMPORELS (parce que, pour, tandis que, puisque, si) - 6) AUTRES (Subordonnants temporels, Expressions temporelles, Déictiques, Spatiaux).

3. Certaines caractéristiques des textes argumentatifs

a) L'adaptation à la consigne

Si la majorité des textes quel que soit l'âge sont adaptés à la consigne dans la mesure où ils prennent une position intermédiaire intégrant des points de vue contradictoires, on note cependant, dans certains textes produits par les enfants les plus jeunes (10-12 ans), l'adoption d'une prise de position tranchée totalement pour ou contre. Une telle prise de position est annoncée en début de texte par un énoncé

introductif comme (Moi je suis contre / je pense que c'est bien /...) supposant l'usage d'un verbe exprimant le dire ou le penser avec un JE pour sujet.

A l'oral, la position tranchée apparaît dans un quart des textes à 10 ans, dans un cinquième des textes à 12 ans, et disparaît presque à 14 ans. A l'écrit, on note la diminution progressive d'une telle prise de position de 10 ans (1/3 des textes) à 12 ans (1/6 des textes) et sa disparition à 14 ans. La prise de position tranchée est la manifestation d'une tendance de l'énonciateur à la centration sur son propre point de vue. La diminution progressive du nombre de textes sous-tendant une telle prise de position tranchée est révélatrice du développement d'une aptitude à la centration sur d'autres points de vue.

> 10 ans: oral
> je pense que c'est pratique / -- *pis* on est bien installé à l'intérieur - *pis* c'est mieux quoi -- moi j'aime bien la voiture j'sais pas pourquoi eh - elle est à nous *pis* on peut faire c'qu'on a envie avec - on peut aller où on a envie avec - *ou* j'sais pas -- eh ça peut aller eh dans plusieurs endroits aussi -*pis* j'sais pas - on peut aussi la prendre *quand* on a envie - comme ça - *pis voilà*

b) Modes d'organisation des textes

Les textes posant un point de vue intermédiaire et commençant par un énoncé introductif du type "Moi je suis à la fois pour et contre", présentent une évolution de leur mode d'organisation relativement distincte à l'oral et à l'écrit .

A l'oral: à 10 et 12 ans, le mode de présentation successif de 2 points de vue opposés apparaît dans 40% des textes, et est ainsi plus fréquent que la présentation des points de vue contradictoires au travers de l'exposition de divers sous-thèmes (30% des textes). Mais ce rapport s'inverse brusquement à 14 ans où la présentation des points de vue au travers de l'exposition de différents sous-thèmes devient majoritaire (64% des textes) et où le mode de présentation successif des 2 points de vue opposés devient nettement secondaire (12%). Enfin, quelques textes présentent une intégration de points de vue autres (16%) introduits par des expressions comme "les gens disent que / mon père pense que /...).

> 14 ans: oral
> moi je trouve c'est un moyen d'transport qui est très - qui est utile pour les grandes distances - bon pis c'est c'est un peu moins pratique / - mais bon y a y a ce problème de la pollution - mais de toute manière si on devait supprimer la voiture - on pourrait pas - parce que les gens sont tellement habitués à l'utiliser eh - qu'ça soit pour un p'tit trajet ou pour autre chose / et pis bon moi j'pense que d'ici peu d'temps on devra utiliser l'énergie solaire - c'qui devrait bientôt arriver - il existe déjà des des eh - on utilise déjà l'énergie solaire - pis bon après ça résoudra ce problème de pollution - / et puis eh sinon bon ben moi j'l'emploie -

j'l'emploie pas - disons que quand j'vais avec mes parents - en principe c'est eh pour s'déplacer sur des grandes distances - quand j'vais en ville moi j'vais - j'vais à pied si c'est - si c'est pas loin - j'utilise le train quand j'vais chez des amis - eh à la campagne -et puis eh sinon le bus - de temps en temps - / mais voilà quoi eh - j'pense aussi qu'les gens i s'rendent p't'être pas tous compte que ça pollue - i s'disent eh oh c'est - d'ailleurs on voit là dedans qu'i disent eh - c'est p't'être pas c'qui a de plus polluant - mais les gens s'rendent p't'être pas compte - c'est c'est un problème que qui est pour tout le monde - / mais bon on peut pas - on peut pas l'maîtriser entièrement - y a beaucoup trop de monde qui utilise la voiture oubien nimporte quoi - vélo moteur - moto - tout c'qui pollue - on pourra pas s'en séparer - / voilà c'est tout ce que j'ai à dire

A l'écrit, le mode de présentation successif des 2 points de vue est l'organisation textuelle privilégiée quel que soit l'âge. Augmentant légèrement de 10 ans (40%) à 12 ans (52%), ce mode d'organisation est pour ces 2 âges deux fois plus fréquent que la présentation alternée des points de vue au travers de l'exposition des sous-thèmes. Cette tendance se radicalise à 14 ans où la présentation successive des 2 points de vue continuant à augmenter (56%) devient le mode d'organisation textuelle le plus fréquent, la présentation alternée des points de vue devenant secondaire (12%). Enfin, certains textes (28%) intègrent d'autres points de vue.

14 ans: écrit
Pour: c'est une facilité de déplacement et de confort contrairement au TPG qui ne sont ni confortables ni très pratiques. Exemple essayez de partir de la campagne genevoise au centre de Genève en bus, vous aurez des problèmes, alors qu'avec une voiture vous y serez bien plus vite. Autre avantage les transports publics en général ne sortent pas de ville alors qu'avec une voiture on peut aller ou on veut quand on le désire. Encore un avantage il faut souvent attendre longtemps pour prendre le bus et les trajets sont aussi plus longs que lorsqu'on utilise sa voiture.

Contre: c'est vrai que ça pollue mais certains bus aussi, sans parler des bateaux et des trains qui pour leur fournir de l'électricité il faut modifier le paysage. Sur le tableau 12 les bus sont présents loin derrière les voitures. Mais si l'on élimine toutes les voitures, il ne restera plus que les bus des TPG. Le taux de pollution restera le même. Je pense qu'il faut trouver de nouveaux combustibles non polluants pour remplacer voitures, bus, vélomoteurs. Par exemple les voitures solaires.

c) Les organisateurs

A 10 ans, les principaux organisateurs utilisés sont des marques de continuité: PIS-ET PIS et des unités de PONCTUATION ORALE (QUOI, BEN, VOILA) à l'oral; et ET à l'écrit. Ces unités marquent la juxtaposition des points de vue et celle des

arguments. Quelques SUBORDONNANTS NON TEMPORELS (PARCE QUE) introduisent à l'écrit des arguments à valeur justificative du point de vue adopté.

A 12 ans, si des unités marquant la continuité du texte apparaissent encore, un grand nombre d'organisateurs présente des valeurs sémantiques spécifiques et contribue à la constitution de regroupements d'énoncés. Ainsi, si à l'oral, cette fonction d'empaquetage est principalement assurée par des SUBORDONNANTS NON TEMPORELS marquant non seulement la justification (PARCE QUE), mais l'opposition (TANDIS QUE), l'éventualité (SI), la finalité (POUR); à l'écrit cette fonction est non seulement assurée par des SUBORDONNANTS NON TEMPORELS, mais aussi par des NON TEMPORELS qui restent principalement constitués de MAIS.

A 14 ans, le marquage de l'organisation textuelle se hiérarchise, dans la mesure où les organisateurs marquent non seulement le regroupement d'énoncés, mais assurent une fonction de balisage, c'est-à-dire d'introduction des diverses phases du texte. A l'oral, si les SUBORDONNANTS NON TEMPORELS marquent le regroupement d'énoncés, les phases textuelles sont ponctuées de NON TEMPORELS, articulant les phases entre elles de façon contrastive. Ces dernières unités apparaissent le plus souvent par groupes constitués d'un NON TEMPOREL généralement à valeur oppositive, organisateur pivot précédé ou suivi d'unités sans valeur sémantique spécifique: unités de PONCTUATION ORALE OU TEMPORELS (MAIS BON, ET PIS SINON BON BEN, MAIS VOILA QUOI SINON). A l'écrit, la structuration en phases du texte étant non seulement marquée par des organisateurs, mais par le découpage du texte en paragraphes (70% des textes), les NON TEMPORELS et les SUBORDONNANTS NON TEMPORELS ont davantage une fonction de regroupement des énoncés à l'intérieur des phases du texte.

IV. CONCLUSION

Des textes argumentatifs peuvent être issus de diverses situations interactives de production. Schématiquement, soit le but est de convaincre un destinataire d'avis opposé et le texte progresse du rejet du point de vue adverse à la proposition d'une nouvelle prise de position. Soit le but visé est de donner son avis à un destinataire neutre, et diverses prises de positions sont possibles, au sens où l'énonciateur peut soit adopter une position tranchée et la justifier, soit adopter une prise de position pesant "le pour et le contre", c'est-à-dire évaluant les avantages et les inconvénients de prises de positions contradictoires.

Vu la consigne exigeant l'adoption d'un point de vue intermédiaire pesant "le pour et le contre", les textes analysés oscillent de fait entre 2 points de vue contradictoires. Ils sont construits sans progression argumentative, et supposent une prise de position statique, dans la mesure où ils annoncent un point de vue en début de texte, le conservent tout au cours du texte, voire le réexplicitent dans un énoncé final.

La structuration de ces textes se diversifie à l'oral et à l'écrit au cours du développement ontogénétique. Si, à 10-12 ans, la décomposition du texte en deux parties véhiculant des positions contradictoires est l'organisation privilégiée dans tous les textes, ce mode d'organisation devient spécifique de l'écrit dès 14 ans. Dans ces textes, la dimension dialogique transparaît au travers de la mise en contraste des 2 phases, fréquemment soulignée par des sous-titres POUR/CONTRE introductifs de chacune des parties du texte. Le déroulement interne de chacune des parties du texte est constitué d'un enchaînement d'arguments co-orientés, c'est-à-dire véhiculant tous la même prise de position, les organisateurs marquant l'articulation entre eux des arguments, ou de couples d'arguments et de contre-arguments. Ce sont principalement des ENUMERATIFS assurant l'enchaînement d'arguments co-orientés, et des ILLUSTRATIFS introductifs d' exemples, les OPPOSITIFS ne sont utilisés que pour la mise en contraste d'arguments et de contre-arguments. A l'oral, dès 14 ans, le mode d'organisation des textes privilégié simule l'alternance des points de vue constitutive d'un dialogue. La dimension dialogique des textes transparaît au travers du changement de perspective, d'orientation, ou de point de vue sous-jacent à l'examen de chacun des sous-thèmes. Ainsi, l'examen de chaque sous-thème suppose soit l'adoption d'un changement de position, soit la mise en contraste d'arguments et de contre-arguments. Des organisateurs à valeur OPPOSITIVE soulignent l'articulation contrastive des phases du texte, voire des arguments et des contre-arguments à l'intérieur d'une phase.

D'un point de vue logopédique, il semblerait envisageable de développer chez les enfants les plus jeunes une réflexion sur la diversité des conditions de production des textes, et chez les enfants plus âgés une réflexion métadiscursive permettant de susciter des représentations relativement claires de diverses formes textuelles argumentatives, explicatives, informatives, narratives, supposant une connaissance des plan de textes les plus courants et du fonctionnement des unités les plus spécifiques de chaque type de texte.

M.C. Rosat

Notes

LOGOPEDIE ET PENSEE SYSTEMIQUE, Paroles d'Or, (Revue de l'ARLD), numéro spécial, septembre 1989.

BIBLIOGRAPHIE

BOISSINOT, A., LASSERRE, M.M., (1989). Techniques du français. Argumenter, lire, rédiger, Ed. Lacoste.

BOISSINOT, A., LASSERRE, M.M., (1990). "Argumenter, du collège au lycée", in Le Français Aujourd'hui 89, 17-27.

BRASSART, D., LEMOINE, M. (1988). "Apprendre à écrire des discours argumentatifs au CE1, est-ce possible?", in Recherches (revue de l'AFEF) 9, 17-32.

BRONCKART, J.P. et all., (1985). Le fonctionnement des discours, Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P., KAIL, M., NOIZET, G. (1983). Psycholinguistique de l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé.

CHAROLLES, M. (1980). "Les formes directes et indirectes de l'argumentation", in Pratiques 28.

COLTIER, D., MASSERON, C., VINSON, MC, (1987). "Un cycle d'apprentisage sur la réfutation en 3ème", in Pratiques 53.

CONSTANT, M., DELCAMBRE, I. (1988). "Entre chiens et chats", in Recherches 9, 5-12.

Contributions à la pédagogie du texte II, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education 52, Université de Genève.

DE DARDEL, C. (1990). "Le jeu de sable dans la pratique logopédique", in Paroles d'Or 6.

DELCAMBRE, I. VANSEVEREN, M.P., DARRAS, F. (1988). "Apprendre à gérer des contre-arguments", in Recherches 9, 61-108.

DE WECK, G. (1987a). "Le fonctionnement des anaphores dansdeux types de récits", in Feuillets 9, 127-146.

DE WECK, G. (1987b). "Psychologie du langage et logopédie", in Paroles d'Or, (Revue de l'ARLD) 1.

DOLZ, J., ROSAT, M.C., SCHNEUWLY, B., (1990). "Tense alternation: a textuel competence in construction. An analysis in three languages: german, catalan, french", in Revue Européenne de l'Education.

HUMBERT, S. (1989). "Les diverses thérapeutiques du langage", in Paroles d'Or 5.

KRISTEVA, J. (1981). Le langage, cet inconnu. Seuil, Col. Points.

BEST COPY AVAILABLE

NOYERE, A., (1988). "Vous avez tort.. c'est très bien le train", in Recherches 9, 33-54.

REGARD, I. (1989). "Le fil d'Ariane", in Paroles d'Or 5.

ROSAT, MC., (1989). "Organisateurs textuels et conditions de production", in Le Français Aujourd'hui 86, 40-50.

ROSAT, MC. "A propos de réalisations orales et écrites d'un texte argumentatif", in Etudes de linguistique appliquée 81, (à paraître).

SCHNEUWLY, B. (1988). La construction du langage écrit chez l'enfant. Paris, Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.C. (1986). "Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits", in Pratiques 51, 39-53.

SCHNEUWLY, B., ROSAT, MC., DOLZ, J., (1989). "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits", in Langue Française 81, 40-58.

VIGNAUX, G. (1988). Le discours acteur du monde. Enonciation, argumentation et cognition. Ed. Ophrys.

PERSPECTIVE PSYCHO-SOCIALE SUR LES INTERACTIONS ENTRE INTERVENANT ET CONSULTANTS: L'EXEMPLE DE LA CONSULTATION LOGOPEDIQUE

Considérant la consultation logopédique comme une situation de communication qui s'inscrit dans un contexte social donné, je montrerai que le moment de la rencontre entre intervenant et consultant(s)[1] constitue le résultat d'une série de processus cognitifs, affectifs et sociaux qui ont été mis en oeuvre avant la consultation et qui amènent chaque acteur impliqué à construire une certaine définition de la situation et du problème.

J'examinerai tout d'abord comment les rôles d'intervenant et de consultant, le contexte social et institutionnel de la consultation et les différents savoirs détenus par les acteurs impliqués créent un contexte d'interlocution particulier qui est indissociable du contenu même de leur discours. Me situant dans une perspective psycho-sociale, mon but ne sera pas de rendre compte de la dynamique intra-individuelle en jeu à l'intérieur de cette situation, mais de montrer que la définition que chaque acteur donne des manifestations de l'enfant ayant mené à la consultation constitue le fruit d'un processus de catégorisation sociale dont le résultat n'est pas nécessairement le même pour chacun. La consultation sera alors considérée comme le lieu où l'intervenant et les consultants vont implicitement confronter et négocier leurs définitions respectives de la situation et du problème. La consultation logopédique sera prise ici comme un exemple (motivé par le cadre du colloque) qui permettra d'appuyer certaines observations sur des exemples concrets[2].

Parmi les différentes pratiques logopédiques, je me référerai au cas particulier où des parents consultent un logopédiste (de leur propre initiative ou sur conseil d'un référant) en raison des difficultés d'acquisition du langage (oral ou écrit) de leur enfant[3].

LA CONSULTATION LOGOPEDIQUE: UNE RENCONTRE INTERPERSONNELLE ENTRE ACTEURS SOCIAUX

Classiquement la consultation logopédique comporte deux phases distinctes: une **phase d'évaluation** dans laquelle le logopédiste recueille auprès des parents une série d'informations sur la situation générale de leur enfant et procède ensuite à une observation individuelle de l'enfant; une **phase de traitement**. Je considérerai ici les premiers entretiens entre le logopédiste et les consultants (parents et enfant) lors de la phase d'évaluation.

Quelles sont, dans une perspective psycho-sociale, les caractéristiques de cette rencontre?

1) La consultation n'est **pas une simple rencontre interpersonnelle** puisqu'elle réunit dans un lieu donné (institutionnel ou non) des individus qui ont un rôle social déterminé et dont la rencontre n'aurait pas lieu s'ils n'étaient pas précisément investis de ce rôle. Leurs rôles sont **asymétriques** et **complémentaires**: Le consultant ne peut être désigné comme tel que parce qu'il est face à l'intervenant et vice-versa. Le rôle professionnel dont l'intervenant est investi suppose:

a) le **rattachement à une communauté scientifique** dont il tire ses savoirs;
b) **le rattachement à un groupe professionnel** ayant des points communs au niveau de leur formation, de leur type de pratique, de leur expérience professionnelle, etc., obéissant à certaines normes et partageant certaines valeurs concernant, par exemple, les conditions et les modes de prise en charge des consultants, l'éthique professionnelle, etc.;
c) **l'acquisition d'une expérience professionnelle** par laquelle il a acquis des savoirs pratiques lui permettant d'affronter des situations nouvelles et variées.

Lorsque l'intervenant travaille dans le cadre d'une institution, il est également investi d'un **rôle institutionnel** qui lui assigne un certain statut et le subordonne à certains objectifs et moyens thérapeutiques définis par l'institution. Les rôles professionnel et institutionnel de l'intervenant assurent, aux yeux des consultants, sa légitimité et suscitent des **attentes** plus ou moins explicites concernant la **situation de consultation** proprement dite, le **rôle de l'intervenant**, les **buts poursuivis** et les **discours**

considérés comme légitimes dans ce contexte d'interlocution. A ce propos, les travaux portant sur l'analyse de la conversation (voir par exemple, Roulet *et al.*, 1987; Trognon, 1989) montrent que le contexte d'interlocution créé par les locuteurs au cours de leurs interactions et le type de discours qui est produit dépendent étroitement les uns des autres. En termes un peu simples, cela signifie qu'on ne dit pas n'importe quoi à n'importe qui n'importe comment: Le consultant sait, par exemple que s'il va chez un logopédiste, c'est pour lui parler de difficultés liées à l'acquisition du langage, alors que s'il va chez le médecin, c'est pour lui faire part de plaintes somatiques[4]. Ou, comme le relève Tilmans-Ostyn (1987), la consultation d'un pédopsychiatre peut, pour les parents, implicitement signifier qu'ils sont d'accord de parler de la relation parents-enfants, mais pas de la relation de couple.

2) L'asymétrie des rôles d'intervenant et de consultant se marque notamment par le fait que les entretiens sont essentiellement basés sur un **échange de questions** (posées par l'intervenant) **et de réponses** (données par les consultants)[5]. En fonction de sa formation professionnelle et de la conception qu'il a de son rôle, l'intervenant a des représentations préalables du déroulement de l'entretien, des informations utiles à obtenir, des développements possibles de certains thèmes abordés par les consultants. Il propose des thèmes, en sélectionne parmi ceux qui ont été apportés par les consultants, en abandonne d'autres ou en reprend certains plus tard. Il suit donc un certain **script** qui imprime une direction à l'entretien.

3) L'enjeu de la consultation ne concerne pas seulement le *hic et nunc* de la rencontre entre consultant et intervenant, mais aussi les personnes qui appartiennent au réseau social du consultant: le **référant** qui a conseillé la consultation (pour le logopédiste, il s'agit généralement d'un enseignant, d'un médecin, d'un psychologue ou d'un inspecteur scolaire); les **autres intervenants consultés** (médecin de famille, mais aussi astrologue, guérisseur, magnétiseur, etc.[6]); les **membres des différents groupes sociaux** auxquels se rattache les consultants (enseignants, parents, amis, voisins, etc.).

Comme je le montrerai dans le paragraphe suivant, ces différents acteurs ont chacun construit une certaine définition de la nature des manifestations ayant mené à la consultation (ce que j'appellerai désormais la définition du problème).

LA DEFINITION DU PROBLEME PAR LES DIFFERENTS ACTEURS DE LA RENCONTRE

Considérant la consultation logopédique comme une rencontre interindividuelle située dans un contexte institutionnel, social et culturel dont les interactants tirent certains savoirs, j'examinerai maintenant quelques éléments sur lesquels a) l'intervenant; b) le référant; c) les consultants construisent leur définition du problème.

a) Le point de vue du logopédiste

Dès les premiers entretiens, le logopédiste reçoit de nombreuses informations sur l'enfant et son entourage social. Comment va-t-il organiser et comprendre ces informations? Quel sens le discours des consultants va-t-il prendre pour lui? Comment va-t-il interpréter les manifestations présentées par l'enfant? La définition que le logopédiste donne des manifestations présentées par l'enfant repose sur trois types de savoirs différents:

- Les **savoirs théoriques** issus du monde scientifique. Ceux-ci vont constituer une première matrice lui permettant d'observer les difficultés de langage de l'enfant, de leur donner un sens. Il peut, par exemple, considérer les manifestations de l'enfant comme le symptôme d'un conflit intrapsychique et/ou relationnel, comme l'expression de troubles d'ordre intellectuel, neurologique ou moteur, comme un trouble réactionnel consécutif à un événement de la vie de l'enfant, etc. Ces systèmes explicatifs reposent sur des cadres conceptuels différents[7] renvoyant eux-mêmes à différents niveaux d'analyse du réel (biologique et somatique, intra-individuel, relationnel, etc.). Ainsi, certains logopédistes accorderont par exemple beaucoup d'importance aux dimensions affectives et relationnelles, alors que d'autres (sans nécessairement les nier) se centreront davantage sur le

développement de certains instruments spécifiques ou sur l'acquisition de certaines stratégies d'apprentissage.
- Les **savoirs pratiques** acquis par l'expérience professionnelle. Ceux-ci se distinguent des premiers par le fait qu'ils ne sont pas forcément explicités et formalisés, mais qu'ils constituent des savoirs en action.
- Les **savoirs quotidiens** qui sont acquis au sein d'un groupe social ou d'une culture donnés (voir par exemple Moscovici, 1976; Leyens, 1983, Gergen *et al.*, 1986; Jodelet, 1989) et qui font partie des expériences extra-professionnelles du logopédiste.

La définition que le logopédiste donne du problème n'est donc pas seulement le résultat de savoirs explicités tels qu'ils peuvent l'être dans les ouvrages scientifiques, mais aussi de savoirs implicites tirés de la pratique professionnelle et extra-professionnelle du logopédiste.

b) Le point de vue du référant

Le référant construit lui aussi sa définition du problème sur des savoirs théoriques, pratiques et quotidiens. Pourtant, ses savoirs théoriques se réfèrent (complètement ou partiellement) à des cadres conceptuels différents de ceux du logopédiste, et ses savoirs pratiques à l'exercice d'un rôle professionnel différent. Les éléments sur lesquels le référant va fonder sa définition du problème, sont donc susceptibles de différer de ceux qui sont pris en compte par le logopédiste, ce qui risque alors de provoquer des malentendus entre eux, voire avec les consultants[8]

c) Le point de vue des consultants

La définition que les parents donnent des difficultés de leur enfant s'élabore principalement sur les savoirs quotidiens qu'ils ont pu construire notamment au travers de leurs relations avec les membres des différents groupes sociaux auxquels ils se rattachent et/ou par certaines lectures, émissions de télévision, radio, etc. (scientifiques ou de vulgarisation) qui proposent des explications sur les difficultés de langage. Ces savoirs plus ou moins explicites

peuvent toutefois se référer à des éléments différents de ceux qui sont pris en compte par l'intervenant et le référant, ou être en décalage par rapport aux savoirs théoriques de ces derniers. Par exemple, si le terme de "dyslexie" est à l'heure actuelle connu de la plupart des parents, cette notion reste pour le logopédiste un objet de débat scientifique[9].

La définition que chaque interactant donne du problème repose donc sur un ensemble de savoirs explicites et implicites qui n'ont pas la même origine pour chacun et par rapport auxquels chaque acteur a une position différente. En fonction des savoirs qu'il s'est approprié, chaque acteur va donc observer certaines manifestations au détriment d'autres et leur assigner des significations différentes.

LA DEFINITION DU PROBLEME: UN PROCESSUS DE CATEGORISATION SOCIALE

Dans une perspective psycho-sociale, les processus cognitifs et sociaux par lesquels un acteur construit une définition du problème peuvent être décrits comme une activité de **catégorisation sociale** des informations reçues et des événements observés. Selon Tajfel (1972), la catégorisation est un ensemble de processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement (groupes de personnes, objets, événements) en termes de catégories, c'est-à-dire "*en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un individu*" (Tajfel, 1972, p.272). Elle constitue un processus à la fois **cognitif** (parce qu'il permet la connaissance et la compréhension de l'environnement) et **social** (parce qu'il est fondée sur des valeurs, des normes et des représentations propres à certains groupes sociaux).

La définition que l'intervenant, les consultants et le référant donnent du problème peut donc être considérée comme le résultat d'une activité de catégorisation donnant lieu à des catégories construites de manière non pas purement individuelle et personnelle, mais aussi sociale. Sur la base d'une réalité revêtent par essence des significations multiples et ambiguës (Rommetveit, 1984), les

acteurs sont amenés à construire, en interaction avec d'autres individus, une "vision du monde" qui privilégie certaines significations et repose sur un mode de catégorisation socialement constitué[10].

La consultation chez un logopédiste suppose donc que les parents et/ou le référant aient préalablement opéré une catégorisation des manifestations présentées par l'enfant, c'est-à-dire: 1) qu'ils les aient définies comme des difficultés de langage; 2) qu'ils attribuent à ces difficultés une valeur particulière nécessitant une intervention logopédique; 3) qu'ils aient identifié dans le champ social l'intervenant susceptible, selon eux, de comprendre ces difficultés et de les traiter.

Dans cette perspective, la consultation proprement dite ne constitue qu'une **étape** d'un parcours long et complexe qui ne concerne pas seulement les consultants (et le référant), mais aussi les individus avec lesquels ils interagissent dans la vie quotidienne et, de manière plus distale mais non moins significative, le champ social et culturel dont chaque acteur tire ses savoirs. Autrement dit, les enjeux de la consultation sont à la fois **intra-individuels** (signification que chaque acteur en fonction de son histoire personnelle attribue à la situation et au problème), **interindividuels** (relations entre les consultants et l'intervenant), **sociaux** et **culturels** (au niveau de la définition du problème et de la spécificité des cadres thérapeutiques culturellement et socialement valorisés).

LA "DEMANDE": UNE CONSTRUCTION INTERSUBJECTIVE DE LA DEFINITION DU PROBLEME

Si, comme j'a tenté de le montrer, les expériences sociales jouent un rôle constitutif dans la construction des catégories d'appréhension du réel, on peut alors penser que la définition que chaque acteur donne des manifestations présentées par l'enfant ne repose pas nécessairement sur le même mode de catégorisation. On constate par exemple que si, pour les parents (voire le référant),

les inversions de lettres ou de sons constituent souvent une manifestation les amenant à "diagnostiquer" chez l'enfant des difficultés de langage (ou une "dyslexie"), pour le logopédiste, elles ne suffisent pas à justifier un traitement. Autre exemple: Alors que pour beaucoup de parents le fait que l'enfant ne lise pas fluidement constitue le signe d'une difficulté d'apprentissage de la lecture, pour le logopédiste, cette manifestation est insuffisante en soi et demande à être étayée par d'autres "signes". Des divergences dans leur définition respective du problème peuvent surgir, ce qui suscite alors la question de savoir comment ces différentes définitions vont être gérées et négociées au cours de leur interaction.[11].

La consultation constitue donc un lieu **culturellement**, **socialement** et **institutionnellement** situé dans lequel les consultants, l'intervenant et l'éventuel référant vont **échanger** et **négocier**[12] des significations touchant à l'ensemble de la situation de communication dans laquelle ils interagissent. Ce processus de négociation[13] ne va d'ailleurs pas seulement porter sur les difficultés de l'enfant ("diagnostic"), sur leurs causes et sur les moyens thérapeutiques à mettre en oeuvre, mais aussi sur:
- la **définition de la situation**: l'intervenant et les consultants ont-ils la même définition de la situation logopédique? S'agit-il par exemple, pour eux d'une situation thérapeutique, ludique, didactique, etc.? Quels sont pour chacun d'eux les objectifs de la consultation?;
- la **définition du savoir** en jeu, c'est-à-dire la conception que les différents acteurs ont du langage, la pratique de l'intervenant étant elle-même liée à sa conception du langage (de Weck,1989):
- le **pouvoir**, ou plus généralement la place, que chaque interactant va prendre et accorder à l'autre (voir Treichler *et al.*, 1984).

CONCLUSIONS

La consultation logopédique constitue une situation sociale complexe dans laquelle les différents acteurs en présence vont tenter, à partir de leur définition respective du problème et de leurs

attentes réciproques, de construire une définition commune portant sur les divers éléments relevés ci-dessus. De ce point de vue, on constate alors que:

1) **Le recueil de l'information** auquel procède l'intervenant n'est, sur le plan interactionnel, pas une opération consistant simplement à obtenir plus ou moins habilement des renseignements utiles de la part des consultants, mais une **construction intersubjective** qui dépend étroitement du contexte d'interlocution et du rôle des acteurs en présence. Comme le relèvent Perret-Clermont et Rovero (1987) à propos d'un type d'entretien spécifique, l'histoire de vie, même si l'objet du discours semble donné d'avance et que la réalité dont il est question pré-existe à la rencontre: "*le discours lui-même à propos de cette réalité est le fruit de l'interaction entre les partenaires en présence.*"

2) La "**demande**" (définie ici comme la question ou le problème que le consultant, par lui-même ou par son référant, pose à l'intervenant) même si elle s'exprime avant la rencontre sous forme d'attentes plus ou moins explicites de la part du consultant, est une construction conjointe des interactants. En raison de la dynamique relationnelle s'instaurant entre l'intervenant et les consultants, celle-ci est d'ailleurs instable et évolue sans cesse au cours des entretiens. La "demande" n'appartient donc ni tout à fait aux consultants (et/ou au référant), ni tout à fait à l'intervenant, mais constitue le résultat d'une négociation au terme de laquelle ils parviennent à établir une base intersubjective minimale sur les objectifs de la consultation, la définition du problème et les moyens thérapeutiques à mettre en oeuvre. L'étude détaillée des processus interactionnels par lesquels l'intervenant et les consultants négocient un objet de discours commun et parviennent peu à peu à établir une relation thérapeutique, constitue un objet de recherche qui reste, à ma connaissance, relativement peu développé à l'heure actuelle, si ce n'est dans l'étude des interactions entre patient et médecin (voir par exemple Mishler, 1984; Freeman, 1987) (pour l'étude des relations entre patient et psychothérapeute, voir par exemple, Labov et Fanshel, 1977; Maseide, 1987; François, 1989).

3) Les concepts même de "**maladie**" ou de "**symptôme**", voire même simplement de "difficultés", n'existent pas en soi, mais constituent

le résultat d'une activité sociale par laquelle les individus construisent certaines catégories (Mishler *et al.*, 1981).

Cet article ne constitue qu'une première tentative visant à articuler les processus relationnels à l'oeuvre dans le *hic et nunc* de la rencontre entre l'intervenant et les consultants avec les différents éléments qui composent le contexte culturel et social dans lequel a lieu cette rencontre. De nombreuses recherches seraient alors nécessaires pour rendre compte de la manière dont le contenu des échanges et les relations s'instaurant dans la consultation sont affecté par le contexte social plus large dans lequel ils se situent et l'affectent à leur tour.

Michèle Grossen
Université de Neuchâtel

---

1 Nous utilisons ce terme dans son acceptation française. Malgré la confusion possible avec l'anglais, nous le préférons aux termes de "client" ou de "patient" qui renvoient de manière trop précise à la définition que l'intervenant donne du rôle de celui qui le consulte.

2 J'ai moi-même une expérience de psychologue clinicienne travaillant dans un service de consultation pour enfants et adolescents.

3 Il s'agit effectivement d'un cas particulier puisque la consultation est demandée pour un tiers: l'enfant.

4 Le problème est évidemment plus complexe: d'une part, comme nous le verrons, les attentes réciproques du consultant et de l'intervenant peuvent ne pas coïncider; d'autre part, le fait que le logopédiste soit consulté pour des difficultés qui ne relèvent pas de son rôle peut aussi être considéré comme un mécanisme de défense ou comme une stratégie sociale d'évitement.

5 Une telle formulation peut paraître paradoxale puisqu'à un niveau plus général, c'est en principe le consultant qui a une question à poser à l'intervenant et que si ce dernier pose des questions, c'est pour donner une réponse!

6 Il est relativement rare qu'un consultant fasse état devant un intervenant comme le logopédiste, le médecin ou le psychologue par exemple, de son recours à la médecine dite "parallèle". Le consultant sait sans doute que celle-ci ne fait pas partie de l'arsenal thérapeutique "officiel", c'est-à-dire légitimé par le groupe social auquel appartient l'intervenant et par conséquent il en évacue toute trace dans son discours (voir à ce propos, Favret-Saada et Contreras, 1981).

7 Au sein d'un cadre conceptuel donné peuvent bien sûr exister différentes interprétations d'une même manifestation. Il ne suffit donc pas d'avoir le même cadre théorique pour être d'accord sur une interprétation des difficultés. Certains présupposés conceptuels étant toutefois tacitement partagés, les risques de divergence sont moins grands que lorsque les cadres théoriques sont différents.

8 C'est pourquoi, en ce qui concerne la consultation psychologique, Berger (1986) accorde une importance particulière au problème du référant.

9 L'enfant peut lui aussi avoir sa propre définition du problème mais il lui est naturellement plus difficile de l'expliciter comme peut le faire un adulte.

10 Il ne s'agit évidemment pas d'évacuer les composantes affectives et intra-individuelles présidant à la définition du problème, ou de les réduire aux seules dimensions culturelles et sociales, mais de montrer comment celles-ci agissent à l'intérieur de la consultation.

11 A mon avis, de nombreuses difficultés de collaboration entre différents groupes professionnels (psychologues, logopédistes, assistants sociaux, éducateurs, médecins, etc.) sont souvent dues au fait que leurs catégories sont basées sur des présupposés différents.

12 J'utilise le terme de "négociation" dans le sens que leur donnent les analystes de la conversation (voir par exemple Roulet *et al.*, 1987).

13 Pour une réflexion sur ces processus de négociation dans la relation entre superviseur-psychologue, logopédiste et famille, voir Grossen et Krauss (à paraître).

BIBLIOGRAPHIE

BERGER, M. (1986): Entretiens familiaux et champ transitionnel, Paris, Presses Universitaires de France.

DE WECK, G. (1989): L'évaluation en lecture: où en est l'orthophonie actuellement? Communication aux Assises Nationales de la Lecture. Villeneuve-sur-Lot, 6-8 octobre 1989.

FAVRET-SAADA, J. (1981): Corps pour corps, Paris, Gallimard, coll. Témoins.

FRANCOIS, F. (1989): Significations, enchaînements, interprétation. Un exemple d'échanges entre un psychiatre et une patiente, in Communications. Acte d'un colloque sur le thème Travail et Pratiques Langagières, 25-26 avril 1989. Ministère de la Recherche, 1, rue Descartes, Paris.

FREEMAN, S.H. (1987): Introduction. Verbal communication in medical encounters: an overview of recent work, in Text 7, 1, 3-17.

GERGEN, K.J., HEPBURN, A., FISHER COMER, D.(1986): The hermeneutics of personality description, in Journal of Personality and Social Psychology 50, 6, 1261-1270.

GROSSEN, M., KRAUSS, B. (à paraître): La spécificité du rôle du psychologue dans la supervision d'examens et de traitements orthophoniques: quelques éléments de réflexion, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence.

JODELET, D.(1989): Folies et représentations sociales, Paris, Presses Universitaires de France.

LABOV, W., FANSHEL, D. (1977): Therapeutic discourse, New York, Academic Press.

LEYENS, J.P. (1983): Sommes-nous tous des psychologues?, Bruxelles, Pierre Mardaga.

MASEIDE, P. (1987): The permanent context construction: a neglected dimension of therapeutic discours, in Text 7, 1, 67-87.

MISHLER, E.G. (1984): The discourse of medicine: dialectics of medical interviews, Norwood (N.J.), Ablex.

MISHLER, E.G., AMARASINGHAM, L.R., OSHERSON, S.D., WAXLER, N.E., HAUSER, S.T., LIEM, R. (1981): Social contexts of health, illness and patient, Cambridge, Cambrdige University Press.

MOSCOVICI, S. (1976): La psychanalyse, son image et son public, Paris, Presses Universitaires de France.

PERRET-CLERMONT, A.-N., ROVERO, P. (1987): Processus psychologiques et histoires de vie, in Recherches et travaux de l'Institut d'Ethnologie 7, Neuchâtel, Editions de l'Institut d'Ethnologie et Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 113-129.

ROMMETVEIT, R.(1984): The role of language in the creation and transmission of social representations, in R. FARR, S. MOSCOVICI (éds): Social Representations, Cambridge, Cambridge University Press.

ROULET, E., AUCHLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., SCHELLING, M. (1987): L'articulation du discours français contemporain, Berne, Peter Lang, coll. Sciences pour la communication (2ème édition).

TAJFEL, H. (1972): La catégorisation sociale, in S. MOSCOVICI (éd.): Introduction à la psychologie sociale, Paris, Larousse.

TILMANS-OSTYN, E. (1987): La création de l'espace thérapeutique lors de l'analyse de la demande, in Thérapie familiale 8, 3, 229-246.

TREICHLER, P.A., FRANKEL, R.M., KRAMARAE, C., ZOPP, K., BECKMAN, H.B. (1984): Problems and problems. Power relationships in a medical encounter in C. KRAMARAE, M. SCHULZ, W.M. O'BARR (éds): Language and Power, London, Sage Publications.

TROGNON, A. (1989): Usages de l'analyse des conversations, in Verbum 2.

RUMEUR, PEDAGOGIE, REEDUCATION: LES DEUX POLES DANS L'ECHANGE SACHANT-IGNORANT

On pourra trouver a priori singulier le projet qui anime ces lignes. Il s'agit en effet d'y comparer des situations que rien ne semble rapprocher, celle de la rumeur, celle de l'acte pédagogique et celle de la rééducation, l'hypothèse principale étant que dans ces trois situations circule entre deux personnes, qu'on appellera le sachant et l'ignorant, quelque chose de comparable. Dans le premier cas ce quelque chose est la rumeur proprement dite, dans le deuxième il s'agit de la connaissance, dans le troisième d'une norme à s'approprier. Or les différences qui paraissent caractériser ces trois éléments cachent une réelle communauté en ce sens qu'ils révèlent symboliquement le «plus» chez un transmetteur et le «moins», ou le manque, chez un récepteur.

I. La rumeur

Les explications que l'on réserve au phénomène "rumeur" sont diverses. Si certaines d'entre elles sont si générales qu'elles concernent de nombreuses interactions sociales, d'autres paraissent plus spécifiques de la rumeur elle-même. Parmi les explications généralisables (Marc, 1987, pp. 154 & suivantes) on distingue:

- la décharge motrice,
- le retour au langage dispensateur d'être,
- la compétition,
- le «quelque chose» de qui sait et le «vide» de qui écoute,
- la pensée magique
- etc...

A propos de l'explication selon laquelle une personne possède une information qu'elle transmet à une autre qui ne la connaît pas, citons P. Fustier: "Il y a un plein et il y a un vide, il importe de créer une situation permettant que «le plein donne» pour que «le vide se remplisse». On obtiendra alors la transmission du savoir de la connaissance ou de l'expérience: celui qui a «quelque chose en moins» reçoit des biens culturels qui l'enrichissent et diminuent son handicap par rapport à celui qui a «quelque chose en plus»." (P. Fustier, 1976, p. 10).

Une telle explication rapproche très vite les unes des autres des situations que tout sépare à première vue: la relation assistant-assisté, où l'on transmet une expérience, la relation rumorée, où l'on transmet une information, la relation pédagogique, où l'on transmet une connaissance, etc. Toute relation qui implique le transit de quelque chose entre deux individus est effectivement concernée.

Dans la rumeur, une personne informée - appelons-la A - informe une personne ignorante - appelons-la B. On constate que A est actif et que B est passif. L'idée centrale de ces lignes est que la passivité de B le place en déséquilibre et, dans notre travail sur la rumeur, nous avons essentiellement centré l'explication de la dynamique de la rumeur sur ce déséquilibre. C'est parce qu'il est en déséquilibre durant l'audition de la rumeur que B la transmet ultérieurement et c'est cette cascade de déséquilibres entre les moments passifs d'écoute et les moments actifs de restitution qui explique l'intense dynamique caractéristique de la rumeur. En somme, la transmission de l'information grâce à un moment de prise de parole permet au «plein» de succéder au «vide».

A ce propos, il est notable que la plupart des auteurs qui ont écrit sur la rumeur ont insuffisamment cherché (ou ne sont pas véritablement parvenus) à expliquer l'intensité sociale gigantesque du phénomène. Pour que des dizaines de milliers de personnes soient informées en un temps très bref que les commerçants juifs du centre de la ville se livrent à la traite des blanches ou que des mygales infestent les yuccas, il faut qu'une force considérable soit à l'oeuvre. Il nous a semblé que l'élément explicatif le plus convainquant résidait précisément dans cette confrontation d'un «plein» et d'un «vide», d'un «plein» que caractérise une sorte de réalisation de l'émetteur dans le verbe et d'un «vide» auquel est renvoyé le récepteur du fait de sa passivité, celle-ci étant immédiatement compensée grâce à la restitution à un tiers - qui à son tour se trouve en situation de «vide» - et qui à son tour transmettra la rumeur, etc.

Cette approche implique que l'information en tant que telle a probablement moins d'importance qu'on ne le croit dans le phénomène rumeur. Sans doute la traite des blanches et l'exotisme des yuccas peuvent-ils intéresser la population; mais importe sans doute plus encore la dynamique des échanges entre individus au-delà de l'information propre. A cet égard, l'«importance de la situation» telle que l'appréhendaient G.W. Allport et L.J. Postman (1947) se résume à un faux problème, d'une part par son évidence tautologique, d'autre part parce que cette situation est définie comme étant extérieure au sujet; la situation, certes, est importante, mais parce qu'elle éveille des éléments internes à la personne et que ces éléments déclenchent un verbe récupérateur d'équilibre.

Tout langage s'inscrit fondamentalement dans chaque expérience archaique personnelle d'apprentissage du verbe. Chaque fois que l'on parle existe dans notre arrière-fond inconscient, ou plus ou moins inconscient, un «je parle donc je suis» qui fut un temps créateur de notre être. Ce «je parle donc je suis» renvoie aux situations éducatives archaïques dans lesquelles nous nous sommes créés sous le regard d'un autre (attentif et bienveillant, et surtout attentif). Sous l'oreille d'un autre faudrait-il présentement dire. Dès qu'il est écouté par un tiers, le verbe du petit enfant est créateur de son «je» et individualisateur de sa propre existence, qui se détache progressivement de son milieu, avec/dans lequel il était d'abord fusionnellement confondu. C'est en ce sens que les situations d'écoute sont fondatrices de la personne: le «je parle» signifie tout aussi bien un «je suis» puisque, en m'écoutant et en me regardant (et non en m'entendant et en me voyant), quelqu'un entérine bel et bien mon existence.

BEST COPY AVAILABLE

II. La situation pédagogique

Les situations pédagogiques dites traditionnelles sont comparables à la rumeur telle qu'on vient de la décrire dans la mesure où le maître aussi parle à des élèves passifs: si l'on reprend l'explication précédente, celui-là se trouve constamment placé en position de construction quand ceux-ci, sous ce silence, sont confrontés à un «vide» archaïque (un autre langage évoquerait les situations de «supériorité» de l'enseignant et d'«infériorité» des écoliers). En condition pédagogique traditionnelle, l'élève est donc psychologiquement placé en déséquilibre, ce qu'attestent divers phénomènes désordonnés de compensation à la sortie de l'école ou en récréation, ou lors de telle ou telle activité annexe. Ces explosions restauratrices sont intéressantes à observer. Elles montrent l'intensité de potentiels longtemps contenus et consistent en une réaction médicante à une situation pathologique: niée un temps, l'individualité se dit dans un mouvement centrifuge.

Il y a quelques années, nous avons forgé les expressions «parler-être» et «écouter-mourir» pour qualifier ces situations traditionnelles de transmission caractérisées par la puissance du verbe de l'un et l'impuissance de l'autre dans un silence qu'on lui impose (P. Marc, 1984). On nous a objecté que ces appellations trahissaient une critique négative vis-à-vis de l'enseignement; précisons une nouvelle fois qu'elles proviennent d'une analyse globale de toute inter-relation et n'expliquent qu'«en passant» les phénomènes psychologiques qui entourent la pédagogie traditionnelle. L'objection résulterait-elle de ce que celle-ci est moins en voie de disparition qu'on le clame? En tout cas, le «parler-être» et l'«écouter-mourir», du fait de la pureté interactionnelle qu'ils évoquent, éclairent sur le prototype des situations pathologiques à nos yeux.

Qui ne connaît une situation pédagogique traditionnelle? Que cette dernière soit ou non fréquente de nos jours, pénétrons dans l'une de ces classes où parle l'enseignant et où les élèves sont tenus au silence. Car tous nous savons qu'existe ce schéma d'enseignement, soit pour l'avoir vécu (comme écolier ou comme maître), soit pour l'avoir plus ou moins attentivement observé. Dans une telle relation pédagogique, la solution que vient de nous suggérer l'analyse de la rumeur est inutilisable: le maître parle mais l'élève ne saurait parler tout aussitôt pour restaurer un équilibre rompu: il ne saurait par ce moyen se reconstituer comme personne porteuse d'un «je», «écoutée» et «regardée» par l'autre.

Comment dès lors arriver à se retrouver dans le regard du formateur qui nous réduit au silence? Sans doute existe-t-il plusieurs possibilités pour y parvenir. Nous avons baptisé «bénéfice d'être» l'une d'entre elles (1984): ce phénomène particulièrement efficace de restauration d'équilibre menacé consiste à se retrouver «bon» élève par adoption des valeurs présentées par l'enseignant: ainsi le regard de ce dernier entérine-t-il l'écolier par admiration d'une excellence qui confirme au maître la validité de ses propres choix culturels... Le thème est important en ce qu'il invite à renouveler les interrogations quant aux positions respectives du «bon» et du «mauvais» élève dans la salle de classe. Devient «bon» élève celui qui, attentif et silencieux sous le regard de son maître, renforce par cette attention et ce silence mêmes

BEST COPY AVAILABLE

le parcours culturel et professionnel de l'enseignant, c'est-à-dire la norme scolaire. Inversement le «mauvais» élève, moins docile et moins calme (énième rappel: nous n'évoquons momentanément que la situation pédagogique traditionnelle), est celui qui, par ses conduites et performances, ne confirme pas à son enseignant que ses choix personnels passés sont des choix pertinents, solides et existentiellement défendables.

Plus profondément, une situation scolaire définie par «parler-être» et «écouter-mourir» caractérise le «bon» élève comme étant celui qui, par admiration plus ou moins symbolique de la norme scolaire, confirme à l'enseignant la pertinence de ses renoncements pulsionnels passés, tandis que le «mauvais» élève est en somme celui qui, s'engageant sur une voie autre, démontre par son seul comportement que, des choix différents de ceux de l'enseignant étant possibles, et parfaitement viables, au fond le maître aurait jadis pu tourner le dos à ses renoncements.

Il est notable que le propre des pédagogies actives consiste à redonner la parole à l'élève. Par cela elles lui signalent qu'il existe et qu'il lui est permis, non plus seulement d'investir la connaissance au deuxième degré, à travers des enseignants-passeports, mais par lui-même, au premier degré, pour cette connaissance en tant que telle. Selon nous, c'est à partir de ce moment que la connaissance maîtrisée par l'élève devient une connaissance constitutrice de sa personne et qu'elle est «libératrice»; inversement, la connaissance encadrée, distillée, contrôlée par un tiers gagne peu une telle position libératoire puisqu'elle s'installe sous une imposition institutionnelle.

L'absence de droit à la parole qui caractérise les pédagogies traditionnelles équivaut à une négation de la personne et implique un investissement de la connaissance placé sous le signe d'un leurre dangereux: il s'agit pour l'élève non pas de maîtriser de la connaissance en soi, mais bel et bien pour son maître, pour ses parents, bref pour «faire plaisir» à d'autres personnes qui en retour garantissent l'existence à cet écolier; quoi qu'on y proclame, cette perspective s'éloigne de toute visée culturelle libératrice. Lorsque, par contre, l'investissement de l'élève s'effectue directement au niveau de la connaissance, et ceci à travers une activité de l'élève, les élèves les plus dissipés, indisciplinés et «déviants» se transforment en apprenants paisibles, pour lesquels entrer dans le savoir va de soi.

Un pédagogue comme Célestin Freinet, s'il ne fut pas le seul, a été l'un de ceux qui ont clairement démontré que de «mauvais» élèves (c'est-à-dire des élèves hors connaissance dans la pédagogie traditionnelle), dès qu'ils ont conscience que leur travail n'est plus dans leur vie une seule incrustation pour la gloire de leur maître (voire de leur famille) et que l'effort vers le savoir les concerne seuls, que ces élèves, donc, deviennent très rapidement aussi industrieux que les autres et prennent volontiers le chemin de la connaissance. Ils créent par eux-mêmes une relation de plain-pied au savoir.

III. La situation de rééducation

Les situations rumorée et pédagogique traditionnelle ont en commun de suspendre la parole de l'autre et par là, l'ayant placé en situation d'infériorité, de le pousser à restaurer son équilibre: on a vu qu'il y parvient d'un côté par le verbe (transmission de la rumeur), de l'autre par diverses explosions comportementales et/ou une implication vis-à-vis de la connaissance au second degré, via la personne du maître (excellence scolaire).

Il est intéressant de confronter ces descriptions à une nouvelle situation: celle des rééducations. Mais, de la même manière que nous avons choisi à l'instant de n'axer la réflexion que sur les contextes pédagogiques traditionnels, nous ne parlerons ici que des rééducations essentiellement fondées sur la mise en oeuvre de techniques.

Nous avons conscience que la distinction ainsi introduite est fragile; comme, en outre, elle est dangereuse, certains peut-être la jugeront inutile. Existe-t-il des rééducateurs s'appuyant exclusivement sur une technique? Et de quels troubles s'occupent-ils? Comment sait-on que cette technique constitue le seul élément opérant, d'une manière ou d'une autre «re-normalisant», dans l'entreprise? Etc. D'un autre côté, il n'est pas moins insatisfaisant de dire d'une rééducation fondée sur la relation qu'elle exclut tout aspect technique; le statut du dessin chez M. Klein (1972, 1983) ou du jeu chez D.W. Winnicott (1985, 1989) n'est-il pas technique? Comment, autre exemple, ne pas appréhender les jeux de rôle ou toute simulation psychologique en tant que technique? Etc.

Cette distinction entre des rééducations qui seraient radicalement différentes ne vise donc pas à opposer entre elles des procédures variées. Elle résulte plutôt des valeurs sous-jacentes qui président à la rééducation, selon que l'expression de la personne soignée est placée ou non au centre de la tentative. Qu'il s'agisse d'un mode spontané de fonctionnement du rééducateur ou d'une élaboration qu'a facilitée sa formation, il existe un «état d'esprit de type relationnel»: les séances s'organisent autour d'un langage, qu'il soit oral ou écrit et direct ou symbolique (jeu, dessin, simulations), parce que le rééducateur est habité par la conviction que le «porteur du trouble» (individu ou famille) est seul susceptible d'exprimer ce trouble - et de se dire comme entité (individu ou famille). Qu'une thérapie se fonde sur la psychanalyse ou sur tel de ses dérivés simplifiés (A.T. par exemple), qu'elle place l'individu au centre des inter-relations ou dans un ensemble (systémique), qu'elle s'enhardisse à s'appuyer sur quelques hypothèses récentes (P.N.L.), toujours elle met l'accent sur le verbe: **dans son expression la personne dit son être.**

L'idée n'est pas si éloignée de celle de restauration d'équilibre évoquée plus haut, que ce soit par la transmission dans la rumeur ou par l'excellence scolaire dans la situation pédagogique traditionnelle (le maître donne vie à l'élève en entérinant le chemin qu'il emprunte): la rééducation fondée sur la relation part du principe que le verbe est l'instrument de restauration par excellence, que par lui le trouble s'épanche, se dit, s'abreagit et qu'alors l'individu se conquiert, s'assume mieux, regagne vie. Il est en position de «rééduquant».

La comparaison à laquelle nous voulons nous livrer consiste donc à rapprocher rumeur, pédagogie traditionnelle et situation technique de rééducation. Sans

BEST COPY AVAILABLE

dire que celle-ci tourne le dos au langage du client, elle met l'accent sur des aides matérielles précises face auxquelles la personne est, au moins un temps, mise à l'arrière-plan (en orthophonie, on pensera par exemple au travail sur certains défauts de prononciation, à l'installation de prothèses - au sens large du terme). L'individu est en position de «rééduqué».

Ce qui nous semble le plus caractéristique dans ces tentatives, c'est qu'une norme fait défaut et que l'effort est centré sur la récupération de cette norme. Il s'agit de consolider et stabiliser chez l'enfant ou l'adulte en rééducation une norme fragile (ou, plutôt, fragilisée), voire de créer et développer chez lui une norme inexistante. Nous soulignerons, après tant d'auteurs, que le rééducateur est, qu'il le veuille ou non, le détenteur de la norme et reste le référentiel. C'est pour cette raison qu'il est l'artisan, lui aussi qu'il le veuille ou non, d'un rapport social comparable à la situation de rumeur et à la situation pédagogique traditionnelle. En effet, parce que référent central dans la tentative, jour après jour il remet son patient en face de son «anormalité», de ce qui pour le monde environnant est peu ou prou un manque et, sinon une «non-existence», du moins un sérieux manque à exister...

Le fait est d'autant plus patent que la norme qui fait défaut au rééduqué est précisément cet élément asocial qui témoigne de son anormalité. Ainsi le rééducateur, mais aussi, et souvent, l'éducateur spécialisé, sont-ils les garants d'une norme dont l'existence même est expressément à l'origine du malaise ou du drame de la personne éduquée ou rééduquée. Par exemple, le trouble du langage à rééduquer, en ce qu'il témoigne d'un écart à la norme, renseigne justement son porteur sur une anormalité; si bien qu'en face de lui le rééducateur reste le témoin d'un écart, d'une différence préjudiciable qu'il convient de combler.

Voilà, dira-t-on, qui n'innove pas; de nombreux auteurs, notamment dans le but de mieux comprendre les crises d'identité que traversent divers spécialistes, ont saisi ces mécanismes et les ont mis en évidence voilà plusieurs années. Dans le domaine de l'éducation spécialisée, ils expliquent en outre que cet écart par rapport à la norme relève autant, symboliquement, d'une désobéissance à cette norme que d'une incapacité physiologique ou sociale de la maîtriser (P. Fustier, 1972; J. Durand, 1975). Dans de tels cas, par conséquent, une rééducation ne saurait être couronnée de succès si un aspect relationnel n'y est pas intégré et s'il n'est pas donné à l'individu d'y exprimer sa personne propre.

Sans doute cette présentation est-elle un peu manichéenne. Elle ne doit pas laisser penser que les situations de rééducation, à l'heure actuelle, sont soit éloignées de la technique, soit éloignées de l'échange. Les aspects relationnels sont le plus souvent pris en compte dans les situations où l'utilisation de techniques s'impose. Pourtant, la prédominance d'un aspect technique est parfois patente; au niveau de l'éducation de l'enfant sourd, par exemple, on observe que quelques institutions se centrent tellement sur le «tout oral» qu'elles démontrent que les voix qui tendent depuis plus d'un demi-siècle à limiter le tout-oral y ont été peu entendues.

Or l'exemple de l'enfant sourd est intéressant parce que tout le monde s'accorde à dire de lui qu'il doit pouvoir échanger, qu'il doit bénéficier des prothèses les plus élaborées, etc. Or, à préconiser une limitation du

tout-oral, on court le risque de passer pour l'ennemi de cet enfant lors même qu'on demande pour lui des occasions d'augmenter ses échanges et l'expression de son affectivité. Comme si par là l'on voulait qu'il soit dans l'incapacité d'échanger oralement... Trop souvent, une attitude trop centrée sur ce tout-oral engendre des réactions anti-sociales, ou de retrait: c'est par de tels symptômes que le malentendant essaie de restaurer son équilibre: on sait que de la sorte il y parvient mal...

Une situation rééducative dans laquelle la personne est rééduquée plutôt que rééduquante fait courir à celle-ci le risque de ne pouvoir exprimer les difficultés, anciennes mais aussi récentes, réactionnelles, qu'elle rencontre. Peut-être dispose-t-elle d'exutoires l'autorisant à dépasser ces contraintes (par exemple un membre privilégié de la famille). Si ce n'est pas le cas, elle n'a guère le choix d'exprimer ces difficultés autrement que par le symptôme. Pour poursuivre le parallèle avec les exemples traités dans le présent article, le symptôme fait alors office de rumeur, de comportement anti-scolaire ou d'investissement sur la personne du maître.

Conclusion

Ce qui ressort plus particulièrement des contextes rééducatifs que des autres situations examinées, c'est qu'«il faut être deux pour faire du sens». L'expression a beau être galvaudée, elle rend bien compte de cette nécessité dans laquelle se trouve l'être humain d'être social avant tout. Lorsque l'individu n'a pas droit à la parole et qu'il écoute la rumeur, et qu'il obéit à son maître ou à son rééducateur, alors il n'a pas droit à l'interaction et il devra mettre sur pied une stratégie plus ou moins consciente pour se restaurer en tant que personne. Se revigorer dans la transmission rumorée n'est pas toujours grave, ni dans divers cris pédagogiques récréatifs ou opposants. Du moins en général. N'avoir par contre plus que le symptôme comme possibilité de restauration est évidemment plus grave, plus générateur de difficultés, de souffrances et d'exclusion. Voilà qui ouvre grandes les portes de la psychopathologie.

Toute vie sociale est par définition réactivatrice des situations les plus archaïques durant lesquelles la personne s'est forgée sous le regard de ses proches. Il n'y a pas d'exception à cette généralité. Dans les cas les plus courants, générer une parole à l'intention d'un tiers est un comportement dont la fondation n'est autre que ces moments archaïques durant lesquels nous construisions notre être parce qu'une écoute nous le conférait.

Ceci explique que la pathologie la plus rédhibitoire dont est capable notre monde social consiste (a) à casser toute communication d'un être avec l'extérieur (ceci est le plus flagrant au niveau de l'enfant) ou (b) à rendre l'individu incapable de communiquer avec son propre monde, fait de l'intériorisation du social. Exemple du cas (a): l'un des partenaires en présence n'est plus censé être porteur de paroles, ou n'est plus jamais écouté; exemple du cas (b): la personne est amenée à perdre confiance en sa propre expérience au point de ne plus se référer à son monde intérieur.

«CE QU'IL FAUT SAVOIR ET QUE JE NE SAIS PAS»

J'APPRENDS ET N'AI PAS DROIT A LA PAROLE
"JE PARLE DONC JE SUIS"
LE "PARLER-ETRE" ET L'"ECOUTER-MOURIR"

LE REGARD DE L'AUTRE M'ENTERINE COMME INDIVIDU. ET ICI CE REGARD FAIT DEFAUT: LA SITUATION EST DISSYMETRIQUE

COMMENT RESTAURER UN EQUILIBRE AINSI ROMPU?

RESTAURATION DE PUISSANCE GRACE A UNE NOUVELLE DIFFUSION	PEDAGOGIE "TRADITIONNELLE"	DIRECTIONS LES PLUS TECHNIQUES DES "REEDUCATIONS"
EX. LA RUMEUR	COMMENT EST INVESTIE LA CONNAISSANCE? QUELLE NOTION DE CULTURE?	RENFORCEMENT D'UNE NORME QUI TEMOIGNE ELLE-MEME DE L'"ANORMALITE" DU CLIENT (OCCULTATION DU SYMPTOME)
		RENFORCEMENT D'UNE "NON-EXISTENCE"

A un premier niveau d'observation, ces circonstances sont les plus visibles dans la rumeur parce que celle-ci apparait fréquemment comme un phénomène pathologique. Mais la dimension pathologique n'est pas moins présente dans les pédagogies traditionnelles ou dans les situations de rééducation lorsqu'y est niée la parole de l'élève ou du patient. Le pari du psychosociologue est que l'individu reste toujours susceptible de prendre la parole et que, dans cette prise de parole, il lui est donné de retrouver peu ou prou les époques archaiques de sa vie naissante, durant lesquelles le regard de l'autre écoutant l'a doté d'une existence à part entière. Sans doute la rumeur peut-elle apparaître particulièrement pathologique, d'autant que certains groupes minoritaires en font bien souvent les frais; mais elle est une réaction psychologique bien compréhensible au déséquilibre créé par la situation passive de réception. C'est du fait d'un phénomène psychologiquement comparable que tapage et insoumission scolaire, autant qu'assujettissement à la personne de l'enseignant, peuvent être rapprochés de la restauration d'équilibre qui caractérise la transmission de la rumeur. Enfin l'absence d'écoute à laquelle le patient est parfois confronté, au nom d'applications techniques solides mais qu'une parole trouble, renvoie le patient à son problème par la négation normalisante qu'elle sous-tend; ceci est comparable à la situation rumorée ou aux actes pédagogiques traditionnels mais sécrète des conséquences plus redoutables: cette absence rend stérile la situation prototype de re-création de soi dans la parole et fait résonner au coeur de la personne ses symptômes inopérants, encore insuffisants, à développer.

Le schéma ci-contre résume les éléments saillants de ces lignes autour des trois cas qui y sont examinés. Ajoutons-y seulement qu'il serait intéressant de prévoir pour les nombreux spécialistes du champ social des formations tronc-commun (initiales et permanentes) dans lesquelles la variable sociale serait aussi envisagée en tant que pont par rapport aux variables formatrices de la personne, d'essence psycho-sociale.

Voyant les risques qu'on encourt à vouloir faire taire l'autre et à supprimer le dialogue des entreprises humaines, la meilleure solution qui s'offre à l'individu confronté à une «difficulté» niant plus ou moins son existence est de se doter d'un auditeur attentif et de prendre la parole. En quoi les psychothérapeutes en tous genres ont de beaux jours devant eux.

Pierre Marc
Université de Neuchâtel

REFERENCES CITEES

Les thèses évoqués dans ces lignes sont au confluent de plusieurs courants des sciences humaines et sociales. On se bornera donc à ne donner ici que les titres des ouvrages cités.

G.W. Allport & L.J. Postman, The Psychology of Rumor, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1947.

J. Durand, Rôles et représentations de l'éducateur spécialisé, thèse de 3e cycle, Paris VII, 1975.

P. Fustier, L'identité de l'éducateur spécialisé, Ed. universitaires, Paris, 1972.

P. Fustier, Pouvoir et formation, Epi, Paris, 1976.

M. Klein, La psychanalyse des enfants (3e éd. revue et remaniée), PUF, Paris, 1972.

M. Klein, Psychanalyse d'un enfant: méthode de psychanalyse des enfants étudiée à partir du traitement d'un enfant de dix ans, Tchou, Paris, 1983.

P. Marc, De la bouche à l'oreille, psychologie sociale de la rumeur, Delval, Fribourg, 1987.

P. Marc, Une hypothèse à propos de l'efficacité des attentes en classe: le "bénéfice d'être", leçon inaugurale (février 1983), Annales de l'Université de Neuchâtel, 1984, 276-293.

P. Marc, La différence à fleur de peau, contribution à l'étude de la relation adultes normés - enfants différents, coll. F. Jaques, J. Paeder, Ph. Rovero & J.-M. Villat, Delval, Fribourg, 1989, (partie II, chap. 3).

D.W. Winnicott, La consultation thérapeutique et l'enfant, Gallimard, Paris, 1985.

D.W. Winnicott, La petite Piggle: compte rendu du traitement psychanalytique d'une petite fille, Payot, Paris, 1989.

BEST COPY AVAILABLE

DE QUELQUES DERAPAGES CONVERSATIONNELS DANS L' ENTRETIEN DE RECHERCHE

L'entretien est un moyen d'investigation fort prisé dans les sciences sociales. Demander aux gens ce qu'ils pensent de tel ou tel aspect de la réalité, les faire raconter ce qu'ils ont vécu, éventuellement les provoquer pour juger de leur réaction, tout cela va constituer les matériaux du chercheur et c'est sur ces matériaux qu'il va valider ses réflexions théoriques et puiser ses exemples.
Les remarques qui suivent ont été inspirées par l'analyse d'entretiens réalisés dans le cadre d'un projet linguistique financé par le FNRS[1] sur la migration interne en Suisse.

Dans nos représentations de la science, l'objectivité est liée à la notion de vérité et si on a recours à l'entretien, il faut pouvoir garantir que les matériaux récoltés sont proches de la vérité: c'est du moins ce que souligne GRAWITZ (1981) en parlant de l'entretien dans les sciences sociales: "puisqu'il s'agit d'une interaction, il convient d'en étudier les deux termes: l'enquêté et ce qui le pousse à parler, l'enquêteur et l'attitude qu'il doit prendre pour aider l'enquêté à parler et *dire la vérité*" (p.714, c'est moi qui souligne). Cette vision de l'entretien est aussi celle que l'on peut avoir de l'interrogatoire policier ou de l'entretien thérapeutique: dans tous les cas, on presse l'enquêté de dire la vérité, au besoin on la déduira de ses propres dires. Imaginons qu'on pose la question "pourquoi ne sortez-vous jamais de chez vous?" à un Romand vivant à Berne et que ce dernier réponde "parce que je me plais bien à la maison", le chercheur aura tendance à voir dans cette réponse une défense. Pour peu que l'informateur émette quelques stéréotypes virulents sur la région d'accueil et ses habitants, le chercheur interprétera volontiers cette réponse comme la manifestation d'un problème d'intégration: notre informateur ne sort jamais de chez lui parce qu'il n'est pas (ou mal) intégré à Berne. L'enquêté a donc en quelque sorte menti, mais n'a pas dupé le chercheur... Cet exemple est quelque peu caricatural, il n'en reste pas moins que ces mécanismes

d'interprétation apparaissent dès que l'on se met à analyser un entretien. Or, un entretien de recherche est aussi une conversation entre deux personnes. Plutôt que de voir l'enquêté comme un possible écran entre l'enquêteur et la vérité, nous pouvons considérer la situation d'entretien comme une scène: deux acteurs y prennent place, le chercheur et l'informateur, tous les deux vont chercher à construire des échanges cohérents autour de notions que l'un ou l'autre (parfois les deux) considère(nt) comme importantes, en respectant les règles culturelles de la conversation. Dans ce cadre d'analyse, qui est celui de l'ethnométhodologie (pour une brève présentation, voir COULON, 1987), la notion de vérité pose problème car, dans toute conversation, les acteurs en présence vont parfois se trouver dans l'obligation de "mentir" afin de respecter les règles de la conversation. SACKS (1973) illustre cette obligation en analysant les salutations: même si quelqu'un va très mal, il répondra spontanément "bien" à la question "comment allez-vous?", s'il ne peut ou ne veut s'épancher. Les règles occidentales de la conversation font que si l'on répond "très mal" à la question, l'interlocuteur va se sentir obligé de demander "pourquoi?" et si cet interlocuteur n'est pas suffisamment proche de la personne souffrante, il serait assez incongru que cette dernière se mette à dévoiler les raisons qui font qu'elle va mal. Elle peut/doit donc "mentir" en répondant qu'elle va bien et, ce faisant, elle se conforme aux règles de politesse du monde dans lequel elle vit. Les usages conversationnels, acquis parallèlement au développement du langage, règlent les interactions, même dans un entretien de recherche. Les deux acteurs en présence ne se connaissent pas et, dans une telle situation, les deux vont être amenés à "mentir". L'informateur qui dit "je ne sors jamais parce que je me plais bien chez moi" préfère suivre la règle qui veut que l'on ne confonde pas entretien de recherche et discussion entre amis: informateur et enquêteur ne sont pas assez intimes pour entrer en matière sur cette question. Ce qui se passe vraiment pour l'informateur ne regarde pas l'enquêteur, c'est du moins ainsi que les acteurs en présence définissent la situation.

L'enquêteur n'insistera pas, il poursuivra l'entretien en lançant une autre question.

Un autre problème lié à la vérité se pose pour l'enquêteur. Que fait-il quand il entend, dans la bouche de l'informateur, ce qu'il croit être, en vertu de sa formation, une contre-vérité ("le dialecte n'est pas une langue", par exemple)? L'enquêteur ne va bien sûr pas interrompre l'informateur, il tentera même de faire comme si de rien n'était et encouragera discrètement l'informateur à continuer (empathie...). En quelque sorte, l'enquêteur "trompe" l'informateur, il ne dévoile pas toutes ses cartes, son rôle le pousse à faire comme si de rien n'était. L'exemple qui suit illustre mon propos. Le thème en cours dans l'entretien est le mélange des langues:

Exemple 1 (F1BEh)
E enquêteur
I informateur

E pi vous avez l'impression que les Suisses alémaniques i font aussi des mélanges comme ça?
I ah oui i sont spécialistes
E (rire) c'est ce que vous appelez "quand ils écorchent le: la langue" c'est ça?
I oui
E c'est parce qu'ils mélangent
I ouais
E ouais
I je dirais à ce sujet que plus les SA viennent de l'est moins ils ont de difficultés à parler en bon allemand
E pi ça tient à quoi vous croyez?
I ça tient à la proximité de l'allemand de la ph: de l'Allemagne et de l'Autriche
E ah ouais mais alors à Berne ça
I à Berne ça coince même Argovie (E rit) bon y en a aussi qui savent très bien l'allemand hein
E mhmh
I i faut aussi/ y a de toutes sortes de/ i faut pas généraliser non plus euh: à outrance
E non mais ça existe
I voilà ça existe - les Zürichois ont plus de facilité à parler en bon allemand que les Bernois
E ouais ouais (acquiescement)

L'informateur développe ce que BOREL, GRIZE, MIEVILLE (1983) appellent une *schématisation*. Selon les termes de GRIZE (1990, p.37) "Schématiser un aspect de la réalité , fictive ou non, est un acte sémiotique: c'est donner à voir". Notre informateur,

interviewé comme "Romand, spécialiste de la Suisse allemande", présente sa vision des choses: plus on s'éloigne des frontières allemande et autrichienne, plus on a de peine à parler le "bon allemand", la proximité de l'Allemagne et de l'Autriche influence la compétence en allemand standard. D'un point de vue sociolinguistique, l'aspect de la réalité ainsi schématisé est fictif. Il n'en reste pas moins que le linguiste-enquêteur, après avoir suscité l'explication (*ça tient à quoi vous croyez ?*)participe à l'élaboration de la schématisation: alors que l'informateur modalise ses paroles *(faut pas généraliser à outrance)*, l'enquêteur abonde dans le sens de ce dernier *(non mais ça existe)* ; Après cette affirmation stéréotypée *les Zürichois ont plus de facilité à parler en bon allemand que les Bernois*, E ratifie par *ouais ouais* une croyance qu'il dénonce en d'autres lieux!. On pourrait conclure à la schizophrénie de l'enquêteur-linguiste, on peut aussi mettre en évidence le principe de coopération (GRICE, 1979, p.61) qui veut que "votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé". A ce point de l'échange, l'intervention de l'enquêteur est en quelque sorte requise: d'une part elle préserve la face de l'informateur en accréditant ses dires, d'autre part elle met un point final à l'échange, la discussion va pouvoir se poursuivre sur un autre thème. Une absence de réaction de l'enquêteur aurait enfreint le principe de coopération, une réaction négative du genre "ce que vous dites est un stéréotype linguistiquement nullement fondé" ne peut faire partie du rôle de l'enquêteur-linguiste: il n'est pas là pour faire un cours sur le fonctionnement linguistique des stéréotypes mais pour recueillir des données...

La notion de schématisation relativise l'idée du vrai: la tâche de l'observateur n'est pas de déceler la vérité dans les dires des informateurs mais d'expliciter les schématisations qui sont produites dans une situation d'entretien de recherche, par un informateur expert de la question, pour un universitaire. Cette dernière dimension est fondamentale: une schématisation est un produit fabriqué **pour** un destinataire et parfois (on l'a vu dans

l'exemple précédent) **avec** lui. Le contenu des schématisation est largement dépendant du rapport qui s'instaure entre les acteurs et la réalité décrite par les informateurs comporte de multiples aspects qui ne seront jamais entièrement cernés dans un entretien.

L'analyse d'un entretien qui "dérape" permet de mettre en évidence les notions de rôle, de règle conversationnelle et de schématisation. Dans l'exemple suivant, I, l'informateur, est un Romand d'une cinquantaine d'années, établi à Berne depuis 25 ans; E, l'enquêteur, est une femme dans la trentaine. Ils abordent les questions sur l'identité du migrant:

Exemple 2 (Sg2, Be)
Les énoncés soulignés indiquent que E et I parlent ensemble

1 E mh vous vous considérez comme quoi maintenant vous êtes encore un Suisse romand ou vous êtes quoi?
2 I vous savez ces questions d'identité moi ça me fait chier a priori
3 E c'est vrai? (rire)
4 I je je/je
5 E c'est malin c'est le titre du programme (rire)
6 I je suis pas euh
7 E ça tombe mal (rire)
8 I j'ai pas le: l'esprit carotte si vous voulez
9 E non mais bon/
10 I des racines
11. E ça d'accord mais/
12. I c'est pas quelque chose me: je sais pas où je suis enraciné
13. E ouais vous êtes bien d'accord que l'identité c'est quand même quelque chose d'important j'entends qu'on soit carotte ou pas

L'incident débute en 1. La question abrupte de E est suffisamment directe, donc menaçante pour la face négative de I[2] pour qu'elle entraîne une réponse directe et également menaçante pour la face de E. C'est ce qui ne manque pas d'arriver en 2, déconcertant quelque peu E qui rit. La réponse de I constitue un événement rare pour ne pas dire imprévu dans le cadre d'un entretien de recherche. Cette réponse conduit à une rupture de l'entretien et le rire de E minimise cette rupture. Comme le remarque GOFFMAN (1973,) "Une façon de s'accomoder des ruptures involontaires consiste pour les participants à en rire, pour bien montrer que, tout en comprenant ce qu'expriment implicitement ces ruptures, ils ne le prennent néanmoins pas au sérieux" (vol I, p.56). Entre 3 et 8, E et I parlent à tour de rôle, mais bien qu'il y ait succession de tours de parole, il n'y a pas échange mais monologues parallèles : alors que I tente

BEST COPY AVAILABLE

d'expliquer pourquoi l'identité le fait chier, E fait allusion à la tâche qui est la sienne et qui justifie sa présence chez l'informateur, c'est-à-dire contribuer aux travaux d'un programme de recherches sur l'identité nationale! Cette allusion au programme est aussi, pour l'enquêteur, une entreprise de restauration de sa façade: E légitime la pertinence de la question en invoquant le titre du programme. Dès 9., E tente d'apporter par lui-même de la pertinence à cette question mais les paroles se chevauchent et ce n'est qu'en 13 qu'il peut insister "l'identité c'est quand même important".

Le rire (3), les tours de parole qui se suivent mais qui ne dépendent pas les uns des autres (3-10), ceux qui se chevauchent (11-13), tout cela est l'indice d'un incident de conversation et que les acteurs en présence cherchent à retrouver leur équilibre conversationnel. Les répliques 1 et 2 comportent des menaces pour les faces respectives des acteurs et ces menaces trouvent un écho dans le dysfonctionnement de la conversation: les contributions des participants, durant quelques secondes, ne dépendent plus les unes des autres, ce qui constitue, toujours selon GRICE, un manquement au principe de coopération. A ce moment-là, la situation n'est plus très bien définie. L'entretien pourrait bien sortir de la catégorie des "transactions coopératives" pour entrer dans celle des dialogues de sourds... Bien qu'il y ait refus explicite d'entrer en matière, l'informateur esquisse tout de même une schématisation de l'identité, il "donne à voir" en cet instant précis qu' *il n'a pas l'esprit carotte* et *qu'il ne sait pas où il est enraciné*.

Après cette rupture l'entretien reprend:

Exemple 3

1.	I	non mais là j'ai j'ai dit des: des conneries parce que je pourrais tenir un autre langage (E rit) sur ce problème/
2.	E	en fonction de l'entretien
3.	I	si je veux . si vous voulez je peux parler de mes racines qui sont/ mes racines je vais vous dire elles sont à Echallens (ton narquois)
4.	E	Echallens? c'est dans le can/
5.	I	c'est le village où je suis né
6.	E	ah mon Dieu (ton ironique, rire)
7.	I	je suis né dans un village où: j'ai encore des cousins qui sont paysans
8.	E	vous les voyez?

9. I bien sûr on va se saouler la gueule ensemble de temps en temps une fois par année à des occasions enterrements mariages des enfants des choses comme ça . et puis ce village est un village qui est/que je ne reconnais plus et je ne reconnais même plus les gens avec qui j'ai été à l'école là-bas école enfantine et primaire. c'est-à-dire qu'il y a des constructions le&le syndic est une sorte de sociologue stupide euh qui s'occupe des: je sais pas quoi

10. E vous aimez pas les universitaires hein?

L'échange reprend avec un acte réparateur, c'est-à-dire que l'incident précédent est reconnu et minimisé (1). L'entretien pourrait à nouveau se dérouler d'une manière normale, selon le style qui lui convient. C'est une véritable prise de rôle à laquelle nous assistons. I va maintenant "tenir un autre langage", avec la distance de l'ironie il est vrai, il va présenter quelque chose de plus conforme à la situation: alors qu'il disait ne pas savoir où il était enraciné quelques tours de parole auparavant, il parle maintenant de ses racines en région d'origine. Le recadrage de l'entretien opéré en 1 et 2 entraîne cette modification, l'informateur donne à voir un autre aspect de la réalité telle qu'il la conçoit. Toutefois, au ton narquois adopté dans ce passage par l'informateur et qui laisse tout de même transparaître une certaine nostalgie (9. *ce village que je ne reconnais plus, je ne reconnais même plus les gens avec qui j'étais à l'école enfantine et primaire*) répond le ton légèrement ironique de l'enquêteur.
Ironie et persiflage ne sont guère compatibles avec le style de l'entretien de recherche et le ton adopté par les acteurs laisse prévoir un nouveau dérapage, qui survient en 9, où I parle d'un "sociologue stupide" ce qui provoque une réaction de E (*vous n'aimez pas les universitaires hein?*), qui initie une nouvelle rupture.

Le lien entre rôle et schématisation est bien mis en évidence à travers ces deux extraits. Sans pouvoir se décider à entrer complètement dans le rôle traditionnel des enquêteurs et des informateurs, les deux acteurs de ce "mauvais" entretien hésitent sur la définition de la situation, sur le type de langage à adopter. Ces hésitations font apparaître un processus qui reste en général dissimulé dans un entretien: l'informateur **choisit** en fonction d'un grand nombre de paramètres (vision

qu'il a de lui-même, statut et apparence de l'enquêteur, objet de l'enquête, temps et lieu de l'entretien, etc.) ce qu'il va présenter à l'enquêteur. Dans notre exemple, les traces de ce choix apparaissent dans le commentaire métalinguistique *je pourrais tenir un autre langage sur ce problème.*, à supposer que "je" veuille bien endosser le rôle du "Romand-migrant expert de la Suisse alémanique", ce qu'il ne semble pas réellement désirer.

S'il est vrai que les rôles d'enquêteur et d'informateur sont dans une large mesure pré-établis, cet entretien montre qu'ils se négocient aussi dans l'interaction et que quelques mots suffisent parfois à les remettre en question. Une autre manifestation de cette fragilité des rôles pré-établis et du lien existant entre le rôle et la face est donnée par l'exemple 4. Cet entretien réunit quatre acteurs, un jeune couple romand établi à Berne depuis peu et un couple d'enquêteur (E1, E2). Les quatre personnes sont sensiblement du même âge.

Exemple 4 (FJBEh)

E1 vous pratiquez d'autres langues à part le français pi l'allemand ?
I pratiquer ?
E1 ouais
I euh attention (E1 éclate de rire) on parle quoi là c'est de l'anglicisme ça (E2 rit)
E1 vous croyez ?
E2 vous êtes sensible aux anglicismes
E1 vous êtes sensible à ça ?

L'échange débute par une question de E1, question à laquelle ne répond pas I, qui déclenche une séquence latérale portant sur une expression (pratiquer une langue) qu'il considère comme "pas française". La remarque est si inattendue que E1 ne comprend pas tout de suite qu'il s'agit d'un commentaire sur sa formulation, mais pense que I répète *pratiquer* pour être sûr d'avoir bien compris la question. Le rire de E1, juste après l'avertissement *euh attention* de I devance le jugement de ce dernier *c'est de l'anglicisme ça*. L'enquêteur-linguiste, censé être un expert et un défenseur de la bonne langue, est surpris en flagrant délit d'anglicisme et l'informateur le lui fait remarquer . Cette réplique constitue une menace pour la face positive de E1, c'est

aussi une infraction au principe de coopération: I ne répond pas à la question qui lui est posée (il le fera plus tard!) et , à nouveau, on voit réapparaître les signes de cet incident dans le mécanisme de la conversation. Il y a tout d'abord le rire de E1, signe que l'incident est reconnu et minimisé, il y a ensuite le chevauchement des paroles de E1 et E2, qui se précipitent pour reprendre la direction des opérations en relançant une question *vous êtes sensibles aux anglicismes?* L'espace d'un instant, I révèle ce qu'il considère comme une faille dans le rôle de l'enquêteur: un linguiste digne de ce nom parle un français sans reproche. Les enquêteurs perçoivent la menace et, occupant d'une seule voix la même place énonciative, faisant corps contre cette menace, ils réaffirment leur rôle "ici, c'est nous qui posons les questions"!

Pour conclure...

J'ai essayé de montrer dans ces quelques pages que les données qu'on recueille dans un entretien de recherche sont des schématisations qu'un informateur construit expressément **pour** un enquêteur. Ces schématisations sont largement dépendantes du rapport qui s'instaure entre les acteurs, des rôles qu'ils définissent **avant** l'interaction et qu'ils redéfinissent **dans** l'interaction. Un entretien réunit des acteurs qui ne se connaissent pas et qui ne se reverront plus: cette situation entraîne des contraintes rituelles qu'il convient de respecter si on veut arriver au bout de l'entretien sans encombre. Ces contraintes font que la tâche de l'informateur n'est pas de dire la vérité mais de construire une schématisation susceptible d'intéresser des linguistes. Le non-respect des contraintes rituelles (menaces pour la face, violation du principe de coopération) entraîne des incidents conversationnels qui laissent des traces (chevauchement, tours de parole qui ne dépendent pas entre eux, rire atténuateur...). Dans les manuels de méthodologie, ces incidents sont traditionnellement considérés comme révélateurs d'un "mauvais entretien", je préfère y voir le signe que toute interaction humaine réserve des surprises et que les sciences humaines doivent tenir compte

de ces dérapages conversationnels dans l'interprétation des données. La théorisation de la pratique de l'entretien est une nécessité mais la théorisation ne peut (et ne devrait pas essayer d') entraîner une unification des pratiques.

Marinette Matthey
Université de Neuchâtel

[1]Ce projet s'inscrivait dans le cadre du programme national de recherche (PNR) 21 *Identité nationale et pluralisme culturel* et avait pour titre *Migration interne, contacts linguistiques et conversation* (subside 4.994.0.86.21). L'équipe de recherche était constituée de François de Pietro, Rita Franceschini, Gabi Granegger, Georges Lüdi, Cecilia Oesch-Serra, Lilli Papaloïzos, Bernard Py et la soussignée.

[2]Les termes de façade, face négative (l'intégrité du territoire de l'acteur) et positive (l'image qu'il donne de lui) sont utilisés ici dans le sens que donne GOFFMAN (1973) à ces termes.

BIBLIOGRAPHIE

BOREL, M.-J., GRIZE, J.-B., MIEVILLE, D. (1983) *Essai de logique naturelle*, Berne, Lang.

COULON, A. (1987) *L'ethnométhodologie* , Paris, PUF (Que sais-je?).

GOFFMAN, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, vol. I et II.

GRAWITZ, M. (1981) *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz (Précis Dalloz, 5ème édition).

GRICE, H.P.(1979) Logique et conversation, *Communications* 30, 57-72

GRIZE, J.B. (1990) *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

SACKS, H. (1973) Tout le monde doit mentir, *Communications* 20, 182-202

LES ASPECTS REPRESENTATIFS ET COMMUNICATIFS DE L'EMERGENCE DU LANGAGE

I. INTRODUCTION

C'est en travaillant avec des enfants sans langage que nous nous sommes intéressées à l'émergence de celui-ci (Krapf et Marro, 1989). Chacun peut remarquer, en effet, que le langage est habituellement considéré d'une part comme un instrument cognitif permettant d'évoquer des choses absentes ou abstraites, d'autre part comme un outil permettant à l'homme d'interagir et de communiquer. Nous nous sommes demandé comment prendre en compte simultanément ces deux aspects du langage dans un traitement logopédique, dans la mesure où cela nous a paru fondamental dans le travail avec des enfants sans langage. Nous avons ainsi voulu vérifier et étayer notre intuition que les développements du symbolisme et de la communication vont de pair, et qu'il est vain de vouloir les dissocier.

Notre réflexion s'articule donc autour de cette question: comment avoir une vision à la fois globale et détaillée de l'enfant qui construit son langage ? Notre but est, à partir de différents travaux théoriques, de réunir un certain nombre d'éléments qui nous aident à élaborer une analyse aussi complète et détaillée que possible. Celle-ci devrait nous permettre de rendre compte simultanément de ce que fait l'enfant sur les plans communicatif et représentatif.
Notre réflexion se base sur plusieurs courants en psychologie (cognitivisme, interactionnisme social, etc). Ce cadre théorique nous a guidées dans l'analyse des séquences vidéo d'enfants sans langage, filmés lors de séances de logopédie.

L'analyse des corpus a suivi deux axes:
- comment évaluer finement le développement d'un enfant au niveau pré-verbal ? (grille d'observation et instruments d'analyse).
- synthèse de l'importance des différents facteurs qui mènent à la communication langagière.

II. QUELQUES REPERES THEORIQUES

Nous présenterons dans un premier temps quelques points saillants des courants théoriques qui ont inspiré notre analyse.

Les positions respectives de Piaget et Vygotsky ont été à l'origine de notre recherche théorique.

" *Mais comme le langage n'est qu'une forme particulière de la fonction symbolique et comme le symbolisme est certainement plus simple que le signe collectif, il est permis de conclure que la pensée précède le langage...*"(Piaget, 1964, p.105).

La théorie de Piaget s'appuie essentiellement sur la dimension symbolique (représentative) du langage et sur l'aspect individuel du développement. Le langage est considéré comme un épiphénomène de la pensée, il est une des composantes de la fonction symbolique qui au cours de son développement permet progressivement au sujet de différencier les signifiants des signifiés et d'accéder à la pensée conceptuelle. La représentation est le concept-clé du développement psychologique dont le moteur est l'imitation. Dans les premiers ouvrages de Piaget, on peut déceler au moins deux principes de base qui sont valables autant pour l'acquisition du langage que pour le développement en général:

1) Les relations pensée-langage vont clairement dans le sens de la pensée vers le langage, du général au spécifique.
2) De la même manière, le sens du développement va de l'individu au social. Le développement individuel serait même une condition préalable à celui des interactions sociales.

L'oeuvre de Piaget fournit des pistes intéressantes de réflexion dans le sens où elle inscrit le développement du langage dans un ensemble plus général (la fonction symbolique) et qu'elle offre par là-même des entrées multiples aux intervenants qui cherchent à favoriser l'émergence du langage d'un enfant. En effet, cette théorie suppose qu'avant ses premiers mots, l'enfant a besoin de construire des capacités de représentation qui lui permettront d'élaborer le système de communication symbolisé qu'est le langage.

" *Les fonctions psychiques supérieures se forment dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tout des signes dont la forme universelle est le mot, que chaque individu intériorise sur la base de son activité pratique en activités mentales de plus en plus complexes*". (Vygotsky, 1934/1985, p.14).

La théorie de Vygotsky est une théorie historico-culturelle du psychisme, elle donne au fonctionnement humain un statut fondamentalement social. Le langage est considéré comme un instrument de l'activité humaine, il est organisé en fonction des motivations et des conditions de cette activité.

Dans l'ontogenèse le langage et la pensée ont deux racines distinctes qui fusionnent par la suite: langage intellectuel et pensée verbale. Cette fusion se définit par différents critères (extension active du vocabulaire, accroissement de la réserve de mots) qui permettront l'application à un niveau individuel de la correspondance signe-référent pratiquée jusqu'alors sur le plan strictement communicatif. Le langage s'intériorise parce que sa fonction change: d'une fonction expressive et d'accompagnement de l'activité, il

assure une fonction de planification de l'opération cognitive et de résolution des problèmes nouveaux. Le développement du langage intérieur ne supprime pas pour autant l'existence d'une pensée non-verbale (par exemple: l'utilisation d'outils) et d'un langage non-intellectuel (par exemple le langage émotionnel) ni l'existence du langage extériorisé. Il va se faire en se multipliant et en se diversifiant. Le langage intérieur se développe donc par une lente accumulation des changements fonctionnels et structurels qui fonderont les structures fondamentales de la pensée. Le langage intérieur a un rôle d'organisateur du comportement.

Le développement de la pensée est donc déterminé par le développement du langage comme véhicule social de la pensée. Notre recherche s'est ensuite dirigée vers d'autres auteurs s'inscrivant dans le cadre théorique que nous venons de définir.

Ainsi, la recherche d'Inhelder et coll. (1982), en plus d'éléments théoriques, nous a fourni des paramètres concrets, des propositions méthodologiques et une grille d'observation qui nous a été utile pour nos observations et nos analyses de corpus.

Nous avons eu connaissance des travaux de Bates et coll. par les articles de Galifret-Granjon (1985) et de Pinol-Douriez (1984). Ces travaux nous paraissent capitaux car, comme le dit Galifret-Granjon, ils ont "totalement renouvelé le problème de la naissance de l'activité symbolique" (op.cit., p.93). Nous apprécions spécialement le fait qu'ils associent la communication au développement du symbolisme. La notion de conventionalisation-décontextualisation des symboles (symbolisation présentationnelle avant d'être représentaionnelle) nous paraît être un axe de réflexion central.
Le rapprochement qui est fait entre l'utilisation d'instruments et les relations parties-tout est également très intéressant. On peut toutefois reprocher à Bates de négliger les aspects créatifs et ludiques de l'activité symbolique en réduisant le jeu symbolique à une simple imitation différée. Cette façon de voir nous donne cependant des outils pour mieux cerner la problématique du symbolisme et de la communication. Le modèle développemental que Bates et son équipe proposent nous paraît riche d'implications pratiques que nous nous sommes efforcées d'exploiter dans nos observations.

Les travaux de Bruner sur le développement de l'enfant et l'ontogenèse des actes de langage ont démontré que les caractéristiques majeures d'organisation syntaxique ont leur origine dans les actes pré-verbaux de communication (continuité pré-verbal/verbal). Cette perspective tient compte à la fois de la théorie génétique de Piaget et du rôle du contexte socio-culturel dans le développement.

Bruner replace le fait psychologique dans son contexte social. Cette théorie pose son fondement sur différents concepts: l'intentionnalité et le passage à la maîtrise des savoir-faire, l'importance de la médiation d'autrui.
" *L'enfant n'apprend pas à parler, mais il apprend les usages du langage dans le monde social*" (Bruner, 1983, p.25).
La fonction initiale des modes de communication est de permettre l'accomplissement d'une intention. L'action propre s'extériorise aux yeux de l'enfant et se réfléchit dans la réponse d'autrui avant de s'intérioriser. L'interprétation par l'adulte des actes de l'enfant est la matrice à travers laquelle ce dernier développe son pouvoir de signifier. La dimension allocutive est déterminée et l'apprentissage se fait dans des situations interactionnelles.
Le langage s'acquiert dans un contexte où une action est entreprise conjointement par l'adulte et l'enfant. Celui-ci a alors la possibilité de construire des schèmes conceptuels et d'interpréter des phénomènes intersubjectifs. Cette capacité, même si elle n'est pas parfaitement maîtrisée, lui fournira l'accès au langage. Dans ce sens le jeu est un des processus essentiels qui sert de point de départ à l'élaboration des différents concepts et règles du langage.
" *Le jeu a pour effet d'attirer l'attention de l'enfant sur la communication en elle-même et sur la structure des actes dans lesquels intervient la communication*" (Bruner, 1983, p.223).

Nous avons également enrichi notre réflexion sur les différents aspects de la compétence de communication et des indices d'intentionnalité par la lecture des travaux de Venezziano (1987).

III. UN EXEMPLE D'ANALYSE D'UNE SITUATION

Il s'agit d'une situation (détail en annexe 1) filmée où un enfant de quatre ans, atteint d'un retard global du développement, joue avec un adulte.

Description de la situation (durée: environ huit minutes):
Il s'agit d'une situation de jeu où l'enfant est en présence de plusieurs objets familiers. L'adulte est présent aux côtés de l'enfant, il participe aux jeux, stimule l'enfant et lui propose parfois des objets.
Le matériel ludique a été soigneusement choisi. Dans la liste utilisée par Inhelder et coll. (1982) (biberon, cuillère, assiette, timbale, pot, miroir, brosse à cheveux, éponge, balai, plumeau, poupée, bébé en celluloïde, ours en peluche, livre, papiers, chiffons), nous avons retenu les objets qui étaient très connus de l'enfant. Nous avons ainsi proposé une poupée, une assiette, une tasse, un gobelet, une brosse à cheveux. Nous avons aussi ajouté d'autres objets que l'enfant aime utiliser dans ses jeux, à savoir: des couverts, des plots, un sèche-cheveux, une seringue, un

thermomètre. Cette liste a été ré-étudiée avant chaque prise de vue et réadaptée en fonction des intérêts de l'enfant et des conduites ludiques observées en cours de traitement.

Analyse du corpus et interprétation:
L'analyse a été faite à partir du corpus qui constitue notre annexe 2. La grille d'observation est une adaptation de celle de Inhelder et coll. (1982).
Cette situation est un exemple d'activité conjointe au sens où l'entend Bruner.
Nicolas fait une **imitation vocale** en 08:09 et l'associe au camion de pompiers. Dans le dialogue, nous remarquons qu'il a compris la règle des **tours de parole**. Il commence ensuite une activité de jeu symbolique. Il fait ainsi une **imitation différée** d'une scène souvent proposée par l'adulte. Les objets sont utilisés dans un espace représenté. L'enfant n'est plus ici acteur du jeu, il devient **metteur en scène**. Le premier scénario (08:38-09:46) comprend trois actions: jeter un bonhomme, le mettre sur le camion, manipuler deux bonshommes. Le jeu n'est compréhensible pour un observateur qu'en fonction d'un **contexte**, les actions étant très simplifiées. Nous notons que Nicolas imite surtout les éléments intonatifs des verbalisations (08:09-08:20, 09:55). Il induit ensuite une répétition de cette scène (09:55). On voit qu'il connait le scénario. L'adulte ne dirige pas l'activité, mais il est un guide et une aide pour la cohésion. Au cours des interactions, il re-centre l'activité sur Nicolas, en lui redonnant les objets (10:17,10:41), en l'encourageant (10:01, 10:41) ou en prenant en charge une partie du jeu (10:57). Il verbalise également le sens des actions pertinentes. L'enfant utilise sa **compétence de communication**: il émet un message pour avoir un effet sur l'adulte. Celui-ci répondant à cette demande, l'enfant et l'adulte partagent la même signification.
Nicolas ajoute une action au premier scénario: il symbolise la réparation en frottant un bonhomme contre l'autre (10:57, 11:02). Il confond encore un peu l'identité des personnages qui n'est pas marquée symboliquement.
De 12:25 à 12:34, il observe l'adulte et il l'imite. Comme l'adulte, il utilise un plot pour symboliser une voiture. Il accompagne cette promenade d'onomatopées. Pour lui cet objet est bien le **substitut** d'un véhicule à moteur.
En 13:37, on constate que Nicolas utilise la **modalité d'échange**.
Nous avons été intéressées en 14:29-14:32, par le fait que Nicolas choisisse la casserole (où se trouve la pomme) et la poupée. Peut-être a-t-il voulu ainsi associer la poupée à son jeu?
En 15:12, on voit clairement qu'il a compris la **relation de signe** entre un mot et un objet car il **dénomme** la banane. Il profite du feed-back correctif de l'adulte et modifie sa production (15:34). Nicolas utilise maintenant des éléments langagiers dont il a compris l'efficacité. Il commence à utiliser le langage comme un **outil efficace** dans la communication. Il dénomme et fait des commentaires sur l'action.

BEST COPY AVAILABLE

Cette situation était très riche. En effet, nous avons pu observer de nombreux épisodes d'attention et d'activité conjointes, de désignations (14:37) et de dénominations. Maintenant, l'enfant considère l'adulte comme un **interlocuteur**, partenaire de l'interaction.

IV. CONCLUSION

Nos observations ont été guidées par deux axes théoriques différents. Elles n'ont cependant été contradictoires que très rarement et se sont plutôt révélées complémentaires. Ce double éclairage nous a permis de faire une analyse détaillée et constructive des aspects communicatifs et représentatifs de l'émergence du langage.
Cela nous a conduites à penser qu'une thérapie d'enfant sans langage devrait forcément être entreprise en tenant compte de ces deux axes de réflexion. En effet, il nous paraît tout à fait aléatoire d'aider un enfant à construire le symbolisme sans avoir une idée claire de ses compétences de communication. De même, il n'est pas envisageable d'aider un enfant à développer des compétences de communication sans tenir compte de ses capacités de représentation.
Il nous paraît également primordial de donner l'occasion à l'enfant d'intégrer ses capacités de communication et de symbolisation dans sa vie affective et relationnelle. C'est ainsi qu'une généralisation des compétences nous paraît possible dans le cadre d'une relation de confiance qui tient compte de la personnalité globale de l'enfant.
Dans ce sens, nous pensons qu'il faut être prudent et éviter de dissocier les différents aspects du développement de l'enfant. Par notre travail, nous avons réalisé que dans l'élaboration de certaines activités dites de type "symbolique", on doit également tenir compte des éléments communicatifs. L'activité de jeu symbolique s'est révélée être la plus riche, autant pour l'analyse des conduites symboliques, que pour l'analyse des conduites communicatives. En effet l'enfant et l'adulte partagent un espace d'activité commun, régi par des règles, mettant en oeuvre des mécanismes de représentation et où chacun est actif, à la fois dans l'interaction et dans la construction du scénario.

Krapf-Moine Sylvie
CEP Estavayer-Le-Lac.

Marro Pascale
Université Neuchâtel.

Bibliographie

BRUNER, J.S. (1983): Le développement de l'enfant: savoir faire,savoir dire. Paris, PUF.

GALIFRET-GRANJON, N. (1985):"L'imitation ré-évaluée", in Ghiglione, R.: La communication,ses faires, ses dires, ses effets. Psychologie française, tome 30-1.

INHELDER ET COLL. (1982):"Les bébés et le symbolique" in Sinclair, H.; Stamback, M. et all.:Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif. Paris, PUF.

KRAPF-MOINE S., MARRO P. (1989): Les aspects représentatifs et communicatifs de l'émergence du langage. Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste, Neuchâtel.

PIAGET, J. (1964): Six études de psychologie, Paris, Denoël.

PINOL-DOURIEZ, M. (1984): Bébé agit, bébé actif, Paris, PUF, pp. 125-148.

VENEZZIANO, E. (1987):"Les débuts de la communication langagière" in Gérard-Naef, J.: Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

VYGOTSKY, L.S. (1934/1985): Pensée et langage, traduit par Sève F., Paris, Messidor.

Annexe 1

Nicolas prend le camion de pompiers. L'adulte dit plusieurs fois "pin-pon" et Nicolas répète "ka-ko" à plusieurs reprises. L'enfant prend alors un plot rouge , puis lance un des bonshommes.
L'adulte dit alors "aïe aïe aïe", rappelant ainsi une scène de "blessure -guérison" déjà jouée avec Nicolas. Celui-ci met le bonhomme sur le camion de pompiers en babillant, puis observe l'adulte qui l'aide verbalement à construire le scénario.
Il heurte en riant et en babillant un deuxième bonhomme contre le premier qui tombe, puis il le donne à l'adulte. Celui-ci joue la "réparation" sous le regard attentif de Nicolas.
Nicolas jette un bonhomme, dit "aïe" et fait la même chose avec l'autre en vocalisant. Il donne le second à l'adulte qui l'accepte et le lui rend. Nicolas le met alors sur le camion de pompiers. Il manipule un peu le premier bonhomme et le tend à l'adulte, en pointant le "malade". L'adulte l'aide et fait des commentaires. Pendant ce temps, l'enfant a émis de nombreuses vocalises aux courbes mélodiques variées. A la fin, il s'écrie "è-lè". L'adulte induit l'idée d'une promenade et propose la pirogue. Nicolas assied un bonhomme dedans et le promène autour de lui en bruitant l'action. Il rit ensuite et dit "ka-ko, ka-ko" en manipulant le camion de pompiers. Il regarde ensuite l'adulte promener un bonhomme sur ce camion. Il prend un plot, met un bonhomme dessus et le promène en disant "yéyéyé...". Il tend ensuite successivement le plot et le bonhomme à l'adulte et dit "bababa". Il reprend le bonhomme et le jette en disant "ayayayaya", il le reprend et le manipule.
Nicolas donne une petite pomme en plastique à l'adulte qui fait semblant de la manger. Il regarde l'adulte qui lui tend la pomme et fait semblant de la manger. Il ferme ensuite les yeux, sourit et ouvre la bouche, continuant ainsi de "manger" la pomme. Il reprend ensuite la pomme, la mange encore et la tend à l'adulte qui termine le jeu. Nicolas bouscule ensuite la banane en disant "ka-kal" puis répète après l'adulte "na-nann" et il chantonne. Il la donne à manger à l'adulte qui la propose à la poupée et la rend à Nicolas. Celui-ci reprend cette banane en disant "a-i".
Il vocalise, ferme les yeux et la tend en s'écriant "a-nann". Il la pose, regarde dans le vague et émet des bruits rauques. Finalement, il se lève et s'éloigne.

Annexe 2

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
08:09	camion pompier	prend		ka			pin-pon
08:15	camion	manipule		ka-ko...	s/objet		
08:20					vers adulte		pin-pon
08:30	camion	manipule		ka-ko...	s/objet		
08:35	plot rouge	prend					
08:38	bonhomme 1(B1)	prend + jette			s/objet		aïe aïe
08:45	B1	reprend		vocalise	s/objet		
08:48	B1	met sur	camion	vocalise			
08:54	B1	remet sur	camion	vocalise	vers adulte		verba-lise
08:58							parle + joue
09:02		observe		vocalise	s/objet		
09:05				rit			
09:08	B2	prend		rit + voc.			
09:11	B2	heurte	B1	rit + voc.			verba-lise

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MUOVEMENT	ADULTE
09:18	B2	tend à	adulte		vers adulte		
09:19	B2	donne à	adulte	ko			
09:25							joue répar.
09:30		observe			s/action		
09:33		observe		ka	s/action		question
09:41				sié			
09:46							fin jeu
09:55	B1	jette		aïe			
09:58	B2	jette		aïe			
10:01							question
10:03	B2	prend					
10:06	B2	tend à	adulte	vocalise	vers adulte		
10:10					vers adulte		prend + aïe
10:17	B2	reprend			s/objet		

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
10:20	B2	met sur	camion	vocalise	s/objet		
10:23				kè			
10:26	B1	prend		a-chi	s/objet		
10:30	B1	montre à	adulte	i-koy			
10:33				rire	s/objet		
10:39	main/ doigts	agite	vers camion	vocalise			encoura-ge
10:41							tend B1
10:45	B1	prend					
10:57	B1	caresse	B2			avec pied s/B1	joue avec
11:02	B1	caresse	B2	hey	s/action		encoura-ge
11:07	B1	caresse	B2	hey	vers adulte		acquies-ce
11:10	B1	tend		atnè	vers adulte		
11:11	B1	rapproche			s/objet		voilà
11:17	B1	tend à	adulte	è-lè	s/objet		

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
11:19					s/action		obj. à terre
11:25		observe		hé	s/action de l'adulte		joue: pirogue
11:29	bonhomme	met dans	pirogue	hé	s/action		
11:33	bonhomme	assied dans	pirogue	murmure	s/action		
11:39	pirogue	promène		bruits rauques	s/action	sourire	
11:49	pirogue	promène autour	de lui	bruits rauques	s/action		
12:01	pirogue	ramène devant	lui		s/objet	sourire	
12:04				rit			commen-taires
12:08	camion	tend à	adulte	héé	s/objet + adulte	sourire	
12:11	camion	tient		i-i	s/action	tapote objet	verba-lise
12:16	camion	pose		mmm	s/objet		
12:18				a-i	vers adulte	sourire	sourit + pin-pon
12:25							joue véhicule
12:30		observe			s/action		

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
12:34						se détourne	touche enfant
12:42	plot	met à côté de	bonhomme	hé			
12.45	bonhomme	met sur	plot	ko			
12.47	plot + bonhomme	prend					
12.51	plot + bonhomme	promène		yéyéyé	s/action	bonhomme tombe	
12.54	plot	promène		yéyéyé	s/action		
13.03				rit			commen-taire
13:07	plot	tend		bababa	s/objet		
13:10	plot	pose		bababa	vers adulte		
13:13	bonhomme	tend		i-hi			
13:16	bonhomme	donne à	adulte				question
13:19	bonhomme	jette		ay-yaya	s/objet		commen-taire
13.23					s/action de l'a-dulte		approche bonhom-me
13:29		observe		yaaaa			commen-taire

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
13.31	bonhomme	prend					
13:34	bonhomme	manipule			s/objet		
13:37	pomme	tient			vers adulte		
13:40	pomme	donne à	adulte		vers adulte		mange
13:45	bouche	ouvre					commen-taire
13:46		mange	pomme		vers adulte	s'appro-che d'a.	tend pomme
13:50					s/objet	s'éloi-gne d'a.	question
13:53				ha !	s/objet	sourire	
13:56						ferme les yeux	
13:58	bouche	ouvre				yeux fermés	nourrit + verb.
14:05	bouche	ferme				sourire	
14:11							appelle
14:13	pomme	prend		thaa	s/objet		
14:16	pomme	mange		mmh			

TEMPS	OBJET 1	VERBE	OBJET 2	VOCALISES	REGARD	MOUVEMENT	ADULTE
14:22	pomme	tend à	adulte		vers adulte		cache pomme
14:29	casserole	bouscule			s/objet		
14:32	poupée	prend		ha	s/lit		
14:37	poupée	tend à	adulte	vocalise	vers adulte		reformule
14:42							tient poupée
14:45	bras droit	tend		ke-le-le	s/bras droit		question
14:55				hi	s/action		
14:59	oreiller	prend		kè	s/objet		
15:03	oreiller	manipule		rhè...			commentaire
15:06					vers adulte	vers adulte	touche enfant
15:12	banane	touche		ka-kal	s/objet		reformule
15:16	banane	prend		na-nann	s/objet	sourire	
15:23	banane	manipule		rit	s/objet		
15:34	banane	manipule		na-nann?	vers adulte	sourire	reformule

RETARD DE LANGAGE ET CARACTERISTIQUES DU LANGAGE MATERNEL

La plupart des définitions logopédiques du retard de langage mettent l'accent sur les caractéristiques du code langagier de l'enfant : imprécision du vocabulaire, difficultés de construction des énoncés et d'organisation du discours, intégrant fort peu ces symptômes dans les comportements de communication de l'enfant et de son entourage.

Or, les caractéristiques de l'utilisation du langage constituent l'objet de cette discipline de la linguistique qu'est la pragmatique, soucieuse de préciser les motivations psychologiques des locuteurs, les réactions des interlocuteurs, l'objet du discours, les contextes d'énonciation.

L'interaction mère-enfant constitue un contexte particulier de communication et de langage. Elle retient l'intérêt des psycholinguistes depuis une quinzaine d'années environ : Moerk, 1977; Snow, 1977; Rondal, 1983. Quelques lignes de force se dégagent de ces revues de la question :

a) le langage que la mère adresse à son enfant, surtout s'il est jeune (moins de deux ans) présente des caractéristiques spécifiques qui le différencient du langage qu'elle adresse à l'adulte;

b) ce langage se modifie avec l'âge de l'enfant;

c) les méthodologies utilisées dans les travaux revus sont surtout celles de recherches transversales, portant sur divers échantillons de mères et d'enfants, d'âges différents, analysés sous des angles différents. Des recherches longitudinales seraient méthodologiquement préférables, même si elles sont beaucoup plus lourdes. On pourrait souhaiter également que les échantillons du langage soient analysés simultanément de divers points de vue, ce qui implique des contraintes méthodologiques parfois contradictoires.

Les modifications du langage maternel portent sur les traits supra-segmentaux, la morpho-syntaxe, le lexique. La hauteur du fondamental de la voix de la mère s'élève, quand elle s'adresse à son enfant (Garnica, 1977; Snow, 1977). L'éventail des fréquences se déploie vers les aiguës. On relève aussi un débit du discours plus lent, avec de nombreuses pauses bien marquées. Le langage maternel comporte également des accents d'intensité et de durée sur les mots à contenu (Rondal, 1983). La complexité syntaxique des propos de la mère se réduit quand elle s'adresse à son enfant: le discours est plus correct, mieux formé; les syntagmes verbaux et nominaux sont plus simples; il y a peu de phrases passives et négatives et beaucoup d'interrogatives. La variété du lexique maternel est réduit et ne comprend que des mots à référence concrète. Ces caractéristiques du langage de la mère sont très marquées quand elle s'adresse à son enfant de deux ans. Elles s'atténuent quand l'enfant a quatre ans et ne sont plus du tout présentes dans le discours adressé par la mère à un adulte.

On fait généralement l'hypothèse que ces caractéristiques jouent un rôle favorable dans le processus d'acquisition du langage. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées aux caractéristiques du langage maternel quand l'enfant présente un retard de langage. Nous nous posons deux questions :

1) les mères d'enfants retardés de langage modifient-elles le langage qu'elles adressent à leur enfant par rapport à celui qu'elles adressent à un adulte ?

2) ces modifications, si elles sont présentes, sont-elles comparables à celles des mères d'enfants de même âge, qui ont acquis normalement le langage ?

La recherche a porté sur un groupe de dix enfants de 4 1/2 ans à 6 ans, retardés de langage, et leur mère et sur un groupe-contrôle de dix enfants, dont le langage se développe normalement, et leur mère. Les échantillons de langage maternel ont été recueillis dans deux conditions, aussi standardisées que pos-

sible : quand elles s'adressent à leur enfant et quand elles parlent à un adulte. Ces échantillons de langage ont fait l'objet d'une analyse syntaxique et d'une analyse acoustique.

1. Constitution des groupes

Les dix enfants qui constituent le groupe "retard simple de langage" ont été sélectionnés dans les consultations logopédiques de Tournaisis (Belgique). Au moment de l'expérimentation, ils présentent au moins un an de retard au Chevrie-Muller, 1980 (épreuves de dénomination d'images, de vocabulaire - dénomination -, de récit sur images, de compréhension verbale, de répétition de phrases). L'enfant de 4 1/2 ans a six mois de retard. Les mères sont de niveau socio-culturel moyen, pour huit d'entre-elles, favorisé pour une, défavorisé pour une (Pourtois, 1979). Chaque enfant retardé de langage est pairé avec un enfant-contrôle de même âge, de même sexe, occupant la même place dans la famille et dont les résultats au Chevrie-Muller sont bons. Les mères du groupe contrôle sont pairées aux mères du groupe expérimental sur la base de la grille de Pourtois.

2. Conditions d'expérimentation

Les échantillons de langage maternel destiné à l'adulte sont constitués par les éléments d'anamnèse des mères (grossesse, accouchement, développement psychomoteur et activités de l'enfant), menée par deux étudiants[1] en dehors de la présence des enfants, et enregistrés.

Ensuite, chaque mère a raconté à son enfant un petit livre sans texte "Le ballon perdu" (collection "Pauline et Victor", Lentin, 1975, puis elle s'est entretenue librement avec lui, rappelant une anecdote ou un souvenir vécu (Pourtois, 1981). Ces échantillons de langage maternel destiné à l'enfant ont été recueillis par enregistrement.

3. Décodage syntaxique[2]

Le décodage syntaxique est basé sur la grille de dépouillement de François (1978), qui distingue deux catégories fondamentales : les prédicats et les expansions. Les prédicats sont classés en prédicats verbaux, prédicats nominaux, prédicats ni nominaux, ni verbaux. Les expansions sont classées en expansions verbales, expansions nominales, expansions pronominales, expansions facultatives. Des sous-catégories viennent nuancer et préciser l'analyse.

Le tableau I présente le nombre d'énoncés recueillis dans chacune des situations. Nous considérons comme énoncé toute émission verbale marquée à son début ou à sa fin par une modification de l'intonation. Un autre critère de segmentation est celui d'unité grammaticale.

Les mères d'enfants retardés de langage utilisent significativement plus d'énoncés quand elles s'adressent à l'adulte que lorsqu'elles parlent à leur enfant (x^2_9 = 120.28, p = .0000008), tandis que l'on observe la tendance inverse chez les mères d'enfants qui ont acquis le langage tout à fait normalement, où la différence quantitative entre les deux types d'énoncés n'est pas significative (x^2_9 = 179.75, p = 1.). La partie inférieure du tableau nous indique que lorsqu'elles parlent à leur enfant, les deux types de mères font beaucoup plus d'énoncés dans la situation où elles racontent le petit livre sans texte que dans la conversation libre. Le support imagé semble donc un déclencheur du langage maternel assez efficace. Ainsi que l'indique la lecture du tableau I, le nombre d'énoncés varie d'une mère à l'autre, rendant ainsi impossible toute comparaison relative à la distribution des types d'énoncés dans les divers échantillons de langage. Nous avons donc travaillé sur des proportions:

> par exemple, le nombre d'énoncés de Madame A' est de 211; la variable $I_{a\ 3}$ de la grille de F. François - prédicat verbal à sujet pronominal (on a commencé...) - y apparait 47 fois. Son poids est donc de $\frac{47}{211}$ = .222

La comparaison des poids de chaque variable - après quelques regroupements - dans les dialogues mère-enfant et mère-adulte a été mise à l'épreuve statistique au moyen du test "T" de Wilcoxon. La synthèse des résultats[3] figure au tableau II.

Il y a des différences significatives dans l'utilisation de la plupart des variables selon l'interlocuteur : dans les dialogues adressés à leur enfant, les mères font moins de prédicats avec expansion (variable 4), moins d'expansions nécessaires (variable 5), moins d'expansions nominales et pronominales facultatives (variable 6), moins d'expansions verbales (variables 7) et surtout beaucoup moins d'expansions facultatives (variable 8). Ces modifications vont toutes dans le sens d'une simplification du langage adressé à l'enfant. Seule la proportion de prédicats verbaux simples (variable 1) n'est pas significativement différente selon que la mère s'adresse à l'adulte ou à son enfant, mais il s'agit là de structures de base, qu'il est impossible de simplifier davantage (impératif, phrase Sujet-Verbe, avec sujet nominal, pronominal ou infinitif). S'il est plus simple, le langage maternel adressé à l'enfant est aussi plus correct : la proportion de propositions inachevées y est très réduite (variable 9). Le discours maternel est surtout affirmatif. Il y a beaucoup moins de négatives (variable 10). Seule la proportion de propositions interrogatives augmente dans les propos que les mères adressent à leur enfant, ce qui a pour effet de les impliquer davantage dans la situation langagière.

Les caractéristiques de la syntaxe des deux types de meres sont-elles comparables, dans des situations pragmatiquement comparables, c'est-à-dire quand elles s'adressent à un enfant ou à un adulte ? Le tableau III, qui mentionne la synthèse de ces comparaisons, mises à l'épreuve statistique à l'aide du test "U" de Mann-Whitney, nous permet de répondre affirmativement à cette question. Les seules différences significatives relevées entre les mères quand elles s'adressent à leur enfant concernent les prédicats nominaux et les prédicats ni nominaux ni verbaux simples, ainsi que les expansions nominales et pronominales facultatives. Ces variables sont plus fréquentes dans les propos des mères-contrôles. Ces variables représentent un moyen d'actualiser le

discours aux éléments décrits : par ex., "il y a une girafe..., il était une fois un enfant..., c'est dans quelle pièce ?, c'était le chien qui..., quand tu étais petit, tu...". Dans les dialogues adressés à l'adulte, la seule différence significative concerne la proportion de propositions interrogatives, beaucoup plus fréquentes dans les propos que les mères d'enfants retardés de langage adressent aux jeunes femmes qui les interrogent (anxiété ?).

4. Analyse acoustique

Deux types de mesure acoustique ont été appliquées aux échantillons de langage: une mesure du débit, une mesure du fondamental de la voix des mères et de ses variations.

Le tableau IV présente la synthèse de ces mesures. Le débit du langage y est exprimé en syllabes par minute[4]. Il a été mesuré sur l'enregistrement intégral des propos que les mères ont adressés à l'adulte et à leur enfant. Lorsqu'elles s'adressent à leur enfant, les mères parlent significativement plus lentement que lorsqu'elles parlent à l'adulte (test "T" de Wilcoxon, p=.05). Dans les propos qu'elles adressent à l'adulte, les mères d'enfants présentant un retard de langage parlent plus vite que les mères-contrôles (X^2_9 = 31.47, p = .001), tandis qu'elles parlent beaucoup moins vite qu'elles à leur enfant (X^2_9 = 22.88, p = .01).

Les mesures du fondamental de la voix de la mère ont été réalisées[5] sur le Visi-Pitch 6090 (Kay), analysateur de fréquences informatisé, qui comporte trois programmes : le Visi-Pitch lui-même délivre les courbes du fondamental, le Visi-Graph les imprime et le Visi-Stat fournit le calcul de la moyenne du fondamental (en hertz) et les écarts-types. L'utilisation de cet analyseur ne va pas sans contrainte relative à l'appareillage et au matériel langagier à analyser. L'appareil travaille sur des échantillons langagiers d'une durée de quatre secondes, dépourvus de tout bruit parasite. Nous n'avons gardé pour l'analyse que des phrases affirmatives éliminant les interrogatives et les interjections, qui présentent toujours, en soi, des variations tonales.

La lecture du tableau IV nous indique que les mères des enfants retardés de langage parlent, en moyenne, sur un ton plus aigu que les mères-contrôles. Tout comme ces dernières, elles élèvent le ton quand elles s'adressent à leur enfant. Cette élévation tonale est toutefois plus importante (et significative, "T" de Wilcoxon, p = .052) pour les mères d'enfants retardés de langage que pour les mères-contrôles ("T" de Wilcoxon, p = .28).

La hauteur moyenne du fondamental constitue une indication intéressante. Les variations autour de la moyenne, c'est-à-dire les écarts-types, nous renseignent sur les modulations vocales des locuteurs selon leur interlocuteur. Elles ont été transformées ici, à l'aide d'un programme informatique, en échelle des fréquences harmoniques, plus proches de l'échelle perceptive. La troisième partie du tableau IV nous fournit ces valeurs logarithmiques. Ces variations sont significatives pour les mères d'enfants qui ont acquis normalement le langage ("T" de Wilcoxon, p = .02) tandis qu'elles ne le sont pas pour les mères d'enfants qui ont un retard le langage ("T" de Wilcoxon, p = .15). Il y a un effet de covariance entre la hauteur et les variations de hauteur : plus le fondamental est élevé, plus réduites sont les variations autour des valeurs moyennes de ce fondamental. C'est le cas pour les mères d'enfants retardés de langage.

5. Synthèse et discussion des résultats

Les mères d'enfants retardés de langage modifient leurs propos lorsqu'elles s'adressent à leur enfant. Nous pouvons donc répondre affirmativement à la première question posée plus haut. Ces modifications sont comparables, dans les grandes lignes, à celles qui sont décrites dans la littérature : le discours maternel est syntaxiquement plus simple, plus correct et débité plus lentement. Il s'agit là, semble-t-il, de modifications opérées consciemment par les mères, en fonction du niveau langagier ou des difficultés de langage de leur enfant.

Lorsqu'on examine précisément les différences entre les mères selon que leur enfant présente ou non un retard de langage, on constate que ces différences pourraient avoir des implications sur le développement du langage de leur enfant. En effet, les seules différences dans la syntaxe des mères portent sur ce qu'on pourrait appeler des "capteurs d'attention", éléments qui actualisent le récit au support, qui fournissent des détails dans le récit ou dans la description et pourraient tenir un rôle dans l'étiquetage verbal. La hauteur du fondamental et surtout ses variations jouent aussi un rôle de "capteurs d'attention". Elles permettent la mise en relief de certains éléments du discours (mots à contenu) et une meilleure segmentation de celui-ci. Les différences entre les mères, à cet égard, peuvent se relier aux caractéristiques du langage de leur enfant.

Quels conseils logopédiques donner au vu de ces résultats ? En premier lieu, celui de travailler sur l'interaction mère enfant, lorsque ce dernier présente un retard de langage, en plus du travail avec l'enfant lui-même. Ensuite, celui de demander aux mères de détailler et d'actualiser davantage leurs propos adressés à leur enfant, d'utiliser les ressources de leurs variations vocales, même si celles-ci semblent largement inconscientes.

Bernadette Piérart

Notes

(1),(2) L'anamnèse des mères, le décodage syntaxique et son traitement ont été réalisés par Carole Dupriez et Marie-Line Host (1987), dans le cadre de leur mémoire.

(3) Le traitement des résultats est détaillés dans un texte plus long soumis pour publication.

(4) La mesure du débit des échantillons de langage a été effectuée par Alain Debaisieux et Dominique Nève (1987), dans le cadre de leur mémoire.

(5) Nous remercions Bernard Harmegnies, premier-assistant au Laboratoire de Phonétique de l'Université de Mons, qui s'est chargé des analyses acoustiques sur Visi-Pitch.

Bibliographie

CHEVRIE-MULLER (1980): Epreuves pour l'examen du langage, Paris, Editions du centre de Psychologie appliquée.

DEBAISIEUX, A. et D. Nève (1987): Modalités d'interactions langagières mère-enfant présentant un retard de langage - analyse acoustique, mémoire de graduat en logopédie (non publié), Institut Supérieur de Logopédie, (Mons (Ghlin), Belgique.

DUPRIEZ, C. et M.-L. HORST (1987): Modalités d'interactions langagières mère-enfant présentant un retard de langage - analyse syntaxique, mémoire de graduat en logopédie (non publié), Institut Supérieur de Logopédie, Mons (Ghlin), Belgique.

FRANCOIS F. (1978): Syntaxe et mise en mots, Paris, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.

GARNICA O. (1977): "Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children", in Snow C. & Ferguson C. (Ed.): Talking to children, Cambridge, Cambridge University Press, 63-89.

LENTIN, L. (1975): Le ballon perdu, collection "Pauline et Victor, Paris, ISTRA, E.S.F.

MOERK, E. (1977): Pragmatic and semantic aspects of early development, Baltimore, University Park Press.

POURTOIS, J.-P. (1979): Pourquoi, comment évaluer le milieu socio-économique et culturel, Université de l'Etat de Mons (Belgique), Faculté des sciences psycho-pédagogiques.

BEST COPY AVAILABLE

POURTOIS, J.-P. (1981): Comment les mères enseignent à leur enfant de 5-6 ans, Paris, P.U.F.

RONDAL, J.-A. (1983): L'interaction adulte-enfant et la construction du langage, Bruxellles, Mardaga.

SNOW, C. (1977): "Mothers' speech research : from input to interaction", in Snow & Ferguson (Ed.) : Talking to children, Cambridge, Cambridge University Press, 31-51.

Nombre d'énoncés	RETARD DE LANGAGE											ACQUISITION NORMALE DU LANGAGE										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	$\bar{X}$	A'	B'	C'	D'	E'	F'	G'	H'	I'	J'	$\bar{X}$
→ adulte	104	123	197	131	43	160	132	71	155	83	120	211	82	75	222	108	164	187	96	79	200	142
→ enfant	104	129	124	97	87	183	209	154	155	214	145	102	82	166	106	143	127	219	146	123	93	130
déclencheur de langage																						
"ballon"	64	71	88	61	59	104	111	115	99	71	94	56	53	115	70	86	66	172	51	64	70	80
conversation	40	58	36	36	28	79	78	39	56	143	61	46	29	51	36	57	61	47	95	59	23	50

Tableau I : nombre d'énoncés recueillis - a) selon l'interlocuteur, b) selon le déclencheur de langage chez les mères d'enfants retardés de langage et chez les mères-contrôles.

	Echantillon "retard"	Echantillon "contrôle"
1) Prédicats verbaux simples	N.S	N.S
2) Prédicats verbaux complexes	S	S
3) Prédicats nominaux simples et prédicats ni nominaux ni verbaux simples	S	N.S
4) Prédicats nominaux avec expansion et prédicats ni nominaux ni verbaux avec expansion	S	S
5) Expansions nominales et expansions pronominales nécessaires	S	S
6) Expansions nominales et expansions pronominales facultatives	S	S
7) Expansions verbales	S	S
8) Expansions facultatives	S	S
9) Propositions inachevées	S	S
10) Propositions négatives	S	S
11) Propositions interrogatives	S	S

Tableau II : différences dans les types d'énoncés selon l'interlocuteur dans nos deux échantillons de langage maternel (test "t" de Wilcoxon; NS ≠ non significative; S ≠ significative).

	Dialogue mère-enfant	Dialogue mère-adulte
1. Prédicats verbaux simples	-	N.S.
2. Prédicats verbaux complexes.	N.S.	N.S.
3. Prédicats nominaux simples et prédicats ni nominaux ni verbaux simples	S. *	N.S..
4. Prédicats nominaux avec expansion et prédicats ni nominaux ni verbaux avec expansion	N.S.	N.S.
5. Expansions nominales et expansions pronominales nécessaires	N.S.	N.S.
6. Expansions nominales et expansions pronominales facultatives	S**	N.S.
7. Expansions verbales	N.S.	N.S.
8. Expansions facultatives	N.S.	N.S.
9. Propositions inachevées	N.S.	N.S.
10. Propositons négatives	N.S.	N.S.
11. Propositions interrogatives	N.S	S *

Tableau III : différences entre les mères d'enfants retardés de langage et les mères-contrôles, selon leur interlocuteur (test U de Mann-Whitney; NS ≠ non significative; S ≠ différence significative; * p <.05; ** p <.01).

	RETARD DE LANGAGE											ACQUISITION NORMALE DU LANGAGE										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	$\bar{X}$	A'	B'	C'	D'	E'	F'	G'	H'	I'	J'	$\bar{X}$
débit syl/mi																						
→ adulte	228	214	253	271	305	245	331	235	260	240	258,2	232	258	227	205	245	236	243	271	242	246	240,5
→ enfant	175	172	210	183	203	139	235	194	194	171	187,6	213	214	208	184	215	186	237	-	185	119	195,6
											∅ 70,6											∅ 44,9
hauteur fondamental moyen(en Hz)																						
→ adulte	175	183	179	200	249	176	205	213	193	152	192,5	171	179	213	164	176	195	169	179	169	182	179,5
→ enfant	209	182	207	216	236	282	196	226	227	154	213	185	208	177	191	194	174	158	255	195	174	191,1
											∅ 20,5											∅ 11,6
en valeurs harmoniques																						
→ adulte	153	117	211	127	181	139	203	139	111	133		118	77	263	180	140	139	108	291	37	134	
→ enfant	206	107	178	300	182	315	117	207	198	143		234	226	234	333	266	216	103	285	133	192	

Tableau IV : résultats des mesures de débit, du fondamental moyen de la voix et de ses variations en valeurs harmoniques dans nos deux échantillons de mères.

ANALYSE LINGUISTIQUE DES INTERACTIONS VERBALES MERE - ENFANT SOURD : LE ROLE DE L'IMITATION PAR LA MERE DES PRODUCTIONS ENFANTINES

Les échanges verbaux entre un enfant sourd et sa maman n'ont guère retenu l'attention des chercheurs et des praticiens bien que tous insistent sur l'importance des stimulations verbales de l'entourage dans l'émergence et la construction de son langage. Ces stimulations sont d'autant plus fondamentales que, dans ce domaine, l'enfant déficient auditif est entièrement tributaire de sa famille. En outre écrit VAN UDEN (1980), "il pensera dans le langage que son entourage parvient à utiliser dans ses relations avec lui" (p. 50).

Les quelques auteurs anglo-saxons, (GREGORY et al. 1986, CROSS et al. 1980) s'accordent à dire que le langage utilisé par les mères d'enfants sourds est différent de celui qui est adressé à l'enfant entendant, notamment sur les points suivants :

- le nombre d'énoncés est réduit
- la longueur moyenne de production verbale est plus faible et de nombreux énoncés se réduisent à un seul mot
- les interventions maternelles comportent en majorité des impératives et semblent ignorer les productions enfantines
- les covocalisations sont nombreuses, la mère et l'enfant parlent en même temps.

CROSS ajoute que les mères d'enfants sourds utilisent fréquemment des structures non complètes avec omission de mots de relation, c'est à dire des phrases incorrectes. Ces travaux mettent l'accent sur la rareté des interprétations parentales des productions enfantines et le lien étroit existant entre le langage adressé à l'enfant sourd et le niveau linguistique de celui-ci, son niveau cognitif n'étant pas pris en considération. Ce comportement langagier maternel a des conséquences très lourdes sur l'appropriation et l'utilisation des signes linguistiques par le jeune enfant sourd.

Les différents travaux cités ont porté uniquement sur l'analyse des interventions maternelles et non sur celles de l'enfant. L'importance que nous accordons aux stimulations verbales de l'entourage dans notre projet d'éducation précoce justifie notre intérêt pour une analyse portant sur les échanges conversationnels mère - enfant sourd qui pourra nous permettre de mieux cerner l'influence de la surdité sur le langage de la mère. Il nous a semblé intéressant de commencer ce travail par un cas de réussite exceptionnelle d'acquisition du langage verbal par une enfant sourde profonde du deuxième groupe. L'analyse de l'évolution des interactions verbales de cette dyade, pourrait nous aider à mettre en évidence les mécanismes qui aboutissent, chez certains enfants affectés d'un handicap très lourd, à une maîtrise du langage comparable à celle de la population ordinaire.

Vardina est une enfant sourde profonde du deuxième groupe. Dès l'âge de 4 mois, les parents suspectent un problème auditif, mais le diagnostic de surdité n'est confirmé qu'à 10 mois. Elle est appareillée de deux contours à l'âge de 14 mois et les parents suivent aussitôt les Cours de La John Tracy Clinic à Los Angelès par correspondance. Nous possédons des enregistrements sonores assez réguliers des échanges verbaux de la mère et de l'enfant jusqu'à l'âge de 5 ans 1/2. Le matériel a toujours été recueilli au domicile de l'enfant. Celle-ci, âgée actuellement de 8 ans 8 mois, possède un excellent niveau de langage verbal et est scolarisée en milieu ordinaire au Cours Moyen 1ère Année.

Dans le cadre de cet exposé, nous n'évoquerons que les échanges verbaux de la mère et de l'enfant à l'âge de 25 mois.

Ce travail porte sur 258 interventions de la mère et de 253 de l'enfant. C'est dire d'emblée qu'il y a pratiquement toujours eu réponse sonore de l'enfant, même si celle-ci est parfois réduite à un seul son. L'échange se déroule selon la même modalité, à savoir auditivo - vocale. En outre, il se produit toujours en alternance.

Après une brève analyse des interventions verbales de la mère, nous centrerons plus particulièrement cet exposé sur

l'analyse des enchaînements conversationnels entre les deux partenaires. La production maternelle comporte 595 énoncés qui sont formés de 22 % d'interrogatives, 20 % d'impératives et de nombreuses déclaratives. Ces énoncés sont, dans leur grande majorité, corrects sur le plan syntaxique et 3 % comprennent des subordonnées et des coordonnées. Ces données rejoignent les observations relevées par RONDAL (1983) dans la population ordinaire.

Le langage de cette maman se compose de 410 verbes et de 230 substantifs. L'indice de diversité lexicale est très faible, 410 verbes dont 45 différents, ce qui fait apparaître l'importance des répétitions. Les verbes les plus utilisés sont "regarder" et "voir", ce dernier sous la forme "tu as vu". Ce sont, nous dit BRUNER (1987), des capteurs d'attention, des marqueurs interactifs. Ajoutons que le substantif le plus fréquent est le prénom de l'enfant "Vardina", employé également comme capteur d'attention. Ce prénom n'est jamais utilisé quand la maman parle de l'enfant mais uniquement pour attirer son attention. Il est intéressant de signaler que le "tu" occupe, dans le discours maternel, la fréquence d'occurrence la plus importante. Ce langage maternel contient en outre, un nombre très important d'évaluations verbales explicites ("oui", "d'accord", "non", "bien"..) qui marquent l'intérêt porté par la maman à la formulation vocale de l'enfant. Ces caractéristiques du comportement langagier de la mère mettent bien en évidence son attention à impliquer son enfant dans une situation interactive à laquelle les deux partenaires participent. C'est sur ce point que nous souhaitons insister par une analyse des enchaînements conversationnels qui tente de mieux cerner comment des significations partagées peuvent se construire à l'intérieur de cette dyade. Or, quoi de plus partagé, nous dit VENEZIANO (1987), que l'imitation d'autrui. Nous étudierons cette imitation sur le plan prosodique d'abord puis sur le plan du contenu, tout en ayant bien conscience que les deux aspects sont intimement liés.

ANALYSE DE LA PROSODIE DES ECHANGES

On constate dans le langage adressé à l'enfant ordinaire,

une élévation de la hauteur tonale, une exagération des mouvements mélodiques, un débit ralenti..., les éléments prosodiques sont tous accentués. Ces constantes du langage adressé à l'enfant sont présentes, mais nous centrerons notre attention sur les ajustements mélodiques et rythmiques de cette maman à sa fille.

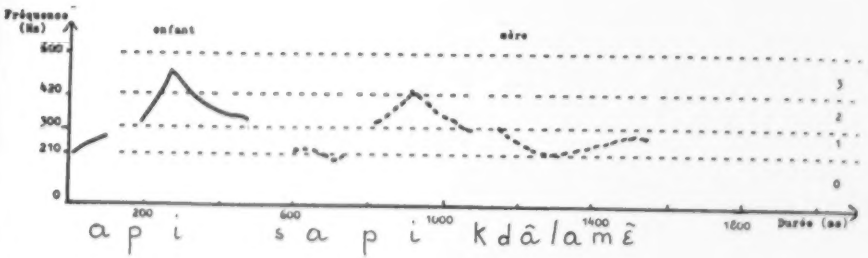


FIGURE 1 - Contours mélodiques de Vardina et de sa mère
enfant ------ mère - - - - -

La figure 1 montre deux courbes mélodiques telles qu'elles apparaissent sur l'écran du détecteur de mélodie de Philippe MARTIN. Notons sur cette figure, l'ajustement mélodique et rythmique de la maman qui place sa voix dans la même champ fréquentiel que sa fille. Nous constatons, une élévation de la hauteur tonale de la voix maternelle, imitation de la rupture tonale portant sur le [i], et surtout sémantisation de celle-ci. La réalisation des [i] par des enfants sourds est fréquemment très aigüe. La maman donne ici un sens à ce "trait pathologique" et en fait un mot accentué.

Dans la figure 2, la maman utilise les mêmes procédés, le mouvement mélodique et rythmique des deux partenaires sont identiques. Notons le [a] maternel particulièrement long. Cet ajustement de la durée entraîne un allongement des syllabes produites par l'adulte.

BEST COPY AVAILABLE

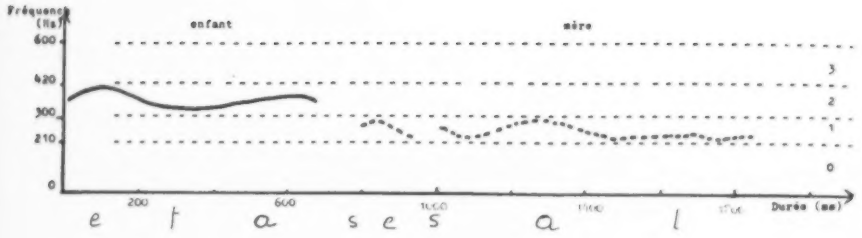


FIGURE 2 - Contours mélodiques de Vardina et de sa mère.

Quel est le rôle de ces ajustements mélodiques et rythmiques très fréquents dans les productions maternelles? Les retrouve-t-on dans les interactions sonores mère - enfant? Les chercheurs se sont surtout interessés à la production de l'adulte sans tenir compte de celle de l'enfant et des enchaînements dialogiques. Il est possible de supposer que ces ajustements captent l'attention de l'enfant, ici un enfant sourd, et la focalise sur ces productions vocales. Les tours de rôle sont alors reliés par des éléments prosodiques et sonores communs. Dans ces échanges, les deux partenaires font converger leur attention sur le même matériel prosodique et le même contenu segmental, un partage est alors en train de se construire.

ANALYSE DU CONTENU DES ECHANGES

CAZDEN (1965, 1972) avait distingué dans le langage de l'adulte l'expansion grammaticale et l'extension sémantique. Il s'agit de reformuler ce que vient de dire l'enfant en lui donnant une forme grammaticalement correcte dans le premier cas et en ajoutant des informations supplémentaires dans le deuxième cas. De nombreux auteurs s'accordent à dire que les extensions sémantiques entraîneraient les progrès langagiers les plus importants.

Echange 1 :

Enfant	Mère
bebe	le chapeau bleu
bebe	tu as vu, il est bleu le chapeau, il est bleu
babebe	bleu

La maman reprend la dernière syllabe de l'enfant, la traite comme si elle constituait un mot de la langue, l'interprète, lui donne une signification comme elle attribuait auparavant un sens à un comportement de l'enfant durant la période prélinguistique. A travers les tours de rôle, les deux partenaires focalisent leur attention sur l'élément lexical "bleu" proposé par la mère à partir de la production de l'enfant. Notons, en outre, la répétition de ce mot "bleu" accentué, soit de façon isolé, soit en fin d'énoncé. Le jeune enfant a tendance à centrer son attention sur la fin d'un mot, la fin d'un énoncé. Le relief perceptuel de cette partie accentuée plus longue attire son attention sur cet élément et facilite ainsi sa rétention en mémoire immédiate. Selon RONDAL (1983), cette position finale du mot est un élément qui intervient dans l'apprentissage lexical. Parfois, les interprétations portent sur des productions mieux articulées qui ressemblent davantage à des mots de la langue.

Echange 2 :

Enfant	Mère
éta	c'est sale, oui, c'est la boue
épau	quoi?
épavé	ils sont tombés
pabé	oui, ils sont tombés
épabé	tu as vu, ils sont tous tombés

Nous observons d'abord une interprétation de la mère suivie d'une extension sémantique, "c'est sale, oui, c'est la boue". Puis, à la production vocale suivante, "épau", la mère pose une question "quoi?" qui entraîne une autre réalisation de l'enfant, aussitôt interprétée. Vardina fait alors un effort d'accommodation pour se rapprocher du modèle adulte et améliorer

ainsi ses performances. L'adulte traite les énoncés de l'enfant de façon différente, introduit progressivement des informations nouvelles tout en restant chaque fois très proche des productions enfantines. Elle capte toutes les émissions sonores de l'enfant et y répond, soit en posant une question qui est une demande d'informations supplémentaires, soit en fournissant l'étiquette BRUNER (1987) parle "d'apprentissages par approximations successives" pour caractériser ce type de procédé. Vardina ne produira pas de dénominations par un processus de répétition, mais parce qu'elle est engagée dans une structure de dialogue, et ses premiers mots auront alors le même statut que celui des entendants.

Dans cet échange conversationnel mère - enfant sourd qui a fait l'objet de notre analyse, la maman a toujours tenté de structurer les productions vocales de l'enfant, quelles qu'elles soient, de leur donner un statut de "réponses" et ainsi de les intégrer dans un schéma conversationnel qui comporte des échanges réciproques. Un message ne prend sens que lorsqu'un destinataire le prend en considération, et De PIETRO nous rappelait dans ces journées "qu'il faut être deux pour faire du sens". Progressivement, l'attention conjointe des deux partenaires sur le même matériel vocal entraine un partage des significations langagières. L'imitation par la mère des productions enfantines joue un rôle fondamental. Outre qu'elle permet de maintenir et de prolonger la communication, elle facilite l'imitation vocale et verbale de l'enfant. C'est surtout l'imitation de l'enfant qui a retenu l'attention des chercheurs. Cependant, "quand on considère plus en détail les conditions dans lesquelles les imitations de l'enfant ont lieu, on constate qu'elles appararaissent à l'intérieur d'échanges dans lesquelles la mère a commencé par imiter une conduite de l'enfant" (VENEZIANO 1987). Cette remarque prend un poids tout à fait particulier dans une dyade mère - enfant handicapé. Comment peut-on imiter les productions d'un enfant, à qui, nous le pensons, il faut tout lui apprendre? Pourtant, plus qu'un autre, il a besoin qu'on capte ses émissions, vocale ou non, et qu'on les imite.

Cet exemple d'interaction langagière, (parmi d'autres), montre qu'il est possible de considérer l'enfant sourd comme un partenaire à part entière dans un dialogue verbal, et que l'adulte peut l'aider à franchir les différentes étapes qui le conduiront à une intériorisation du langage proche de celle d'un enfant entendant. Un enregistrement vidéo montre le langage tout à fait naturel de cette enfant et le plaisir qu'elle éprouve à parler.

SHIRLEY VINTER

BIBLIOGRAPHIE

CROSS, T., MORRIS, J. NIENHUS, T. (1980) : Linguistic feedback and maternal speech : Comparaisons of mother adressing hearing-impaired children. Rapport de Recherche, Univ. de Melbourne. Psychology Department.

BRUNER, J. (1987) : Comment les enfants apprennent à parler, Retz.

CAZDEN, C.B. (1965) : Environmental assistance to the child's acquisition of grammar. Unpublished doctorat dissertation Harvard University.

CAZDEN, C.B. (1972) : Child language and education. New York : Holt, Richart and Wilson, Inc.

GREGORY, S., BARLOW S. (1986) : Interaction between deaf babies and their deaf hearing mothers. Papers presented to language development and Sign language Workshop, Bristol, November.

RONDAL, J.A. (1983) : L'interaction adulte-enfant et la construction du langage. Pierre Mardaga.

SNOW, C. (1972) : " Mother's speech to children learning language" in Child development 43, 549-565.

SNOW, C. (1977) :" The development of conversation between mothers and babies" in J. Child Language 4, 1-22.

VAN UDEN, A.M.J. (1980) : "Comment entrer en conversation avec l'enfant dépourvu de parole et de langage. Une étude didactique linguistique". in C.T.N.E.R.H.I.(éd.) : L'enfant sourd avant trois ans : Enjeu et embûches de l'éducation précoce, 47-88.

VENEZIANO E. (1982) : "Les échanges conversationnels mère-enfant et les débuts du langage" in Bull. Audiophonologie 2-3, 242-262.

VENEZIANO E. (1987) : "Les débuts de la communication langagière" in GERARD-NAEF, J. (éd.) : Savoir parler, Savoir dire, Savoir communiquer, Delachaux et Niestlé, 95-119.

VINTER, S. (1990) : "La guidance parentale appliquée aux échanges verbaux" in Les mots pour vivre, Actes Scientifiques du Congrès International d'Orthophonie, 152-163.

DE L'ENVIE DE DIRE A LA NECESSITE DE PARLER.

Un moment de discussion, apparemment anodin, planifié 2 fois une demi-heure par semaine, a une grande importance dans le lieu où nous travaillons. Il s'agit du moment appelé "Forum", auquel participent tous les enfants et tous les adultes de l'institution.

Etymologiquement, le Forum désignait dans l'antiquité romaine la "place où se tenaient les assemblées du peuple et où se discutaient les affaires publiques"(1). Mais, pour prendre part à une assemblée, encore faut-il en avoir les moyens: après tout est-ce si évident de parler en public quand on ne sait pas de prime abord ce qu'on veut dire exactement, ni comment on veut le dire? est-ce si évident de parler quand on n'a pas à disposition les idées claires et les mots pour le dire? est-ce si évident de parler quand on ne sait pas comment les mots vont être reçus et les réactions qu'ils vont provoquer?

LA MISE SUR PIED D'UN FORUM a été tentée dans un externat du Service médico-pédagogique de Genève. Cet externat accueille à la journée 20 enfants entre 6 et 12 ans placés là pour des problèmes de personnalité ou de comportement. Bon nombre d'entre eux ont des problèmes de langage aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Une douzaine d'adultes, certains travaillant à temps partiel, forment l'encadrement pédagogique et thérapeutique.

Les participants du Forum sont constitués de tous les enfants et de tous les adultes qui travaillent à l'école, exception faite des personnes qui s'occupent de la maintenance. Il s'agit donc d'une vingtaine d'enfants et d'une douzaine d'adultes: enseignants, éducateurs, psychiatre, logopédiste, psychomotricienne, stagiaires divers. Toutes ces personnes participent au Forum.

Ces moments sont considérés comme indispensables. Il est demandé que chaque personne soit là et inclue ce moment dans son planing de l'année.

L'HISTOIRE DU FORUM a débuté il y a 4 ans. Tout un climat d'agressivité et de violence régnait à Rouelbeau. Il submergeait à tel point l'école que cela devenait difficile d'y travailler et inquiétait non seulement les enfants, mais également les adultes. On avait bien essayé de canaliser cette violence en tentant de mettre des punitions, de discuter sur le moment avec les enfants, d'essayer de les dissuader de se battre, mais cela en pure perte.Sitôt qu'un conflit était réglé, un autre surgissait: c'était sans fin.

C'est alors que l'idée a surgi de proposer un moment de discussion, idée inspirée elle-même de la lecture du roman "Sa Majesté des mouches" de Golding.

Ce Forum s'est mis en place assez rapidement. Comment certains enfants de l'externat ayant des possibilités intellectuelles amoindries, d'autres gravement atteints sur le plan du langage, d'autres ayant des troubles du comportement, allaient-ils supporter d'être tranquilles, d'écouter, de parler? La plupart n'avaient pas l'habitude de s'exprimer, encore moins en public. Ils n'avaient peut-être pas l'habitude non plus d'être écoutés.

Et bien, force fut de constater que cela se passa assez bien et que les structures de fonctionnement du Forum étaient quasi mises en place au bout de 3 mois, et se poursuivent à l'heure actuelle avec des ajustements de détail.

LE LIEU s'est imposé d'emblée. C'est un lieu qu'on appelle "l'accueil", endroit qui se trouve dans le grand hall d'entrée de l'école, au centre de l'institution. Les enfants s'y regroupent quand ils arrivent, avant de se répartir entre les diverses salles. Des canapés sont répartis en un grand cercle et invitent aux échanges.

Un lieu confortable est important pour le bon fonctionnement de la discussion. Il permet une proximité ni trop grande, ni trop distante. Lors de certains Forum par exemple, une telle promiscuité régnait, due à un manque de places, qu'apparaissait immédiatement un

dysfonctionnement: agitation, agressivité, prises de parole sauvages. Cela empêchait le fonctionnement habituel de prise de parole. Un certain espace vital est nécessaire pour pouvoir s'exprimer.

Quels devaient être LES PARTICIPANTS AU FORUM? Tous les enfants seraient-ils capables d'y participer? Fallait-il choisir? On décida de rassembler tous les enfants. Il apparut très vite comme pertinent que tous les adultes travaillant auprès des enfants soient présents également. Ceci assure un encadrement qui s'est révélé sécurisant pour les enfants. Cela leur permet, selon la place choisie, de s'as- -surer quasi physiquement l'appui de l'un ou l'autre adulte. Certains enfants sont inquiets, voire très agressifs, et peuvent choisir un voisin pour en avoir un appui supposé. Au début de la création du Forum, des enfants avaient besoin de tenir la main d'un adulte pour supporter la situation, ou de se coller à lui pour contenir une angoisse. Le rapport nombre d'enfants/nombre d'adultes donne un aspect cadrant à la discussion.

COMMENT A EVOLUE LE FORUM au cours de ces 4 années? Très vite, on s'est aperçu que les enfants prenaient la parole et se mettaient à parler. Il a fallu un peu de temps pour certains enfants, et aussi pour certains adultes. Dans l'ensemble, tout le monde a compris rapidement que c'était un moment important, qu'il y avait des enjeux, des points de vue à défendre et que c'était le moment de passer à la parole et de mettre en mots ce qui devait être dit.

Qu'en étaient-ils des enfants qui avaient de graves troubles de langage? Chose curieuse, ce ne sont pas eux qui parlaient le moins, et leurs propos ont été bien reçus. Il y avait par exemple un enfant qui nasonnait très fortement en parlant, ce qui le rendait très difficilement compréhensible et amenait compassion ou sourire chez l'interlocuteur. Pendant le Forum, la plupart des participants cherchaient activement à le comprendre et un enfant ou l'autre se proposait spontanément comme traducteur. Parfois aussi, l'enfant répétait plusieurs fois ce qu'il voulait dire jusqu'à ce qu'il soit compris, alors qu'il admettait mal de le faire le reste du temps.

Les difficultés de langage n'ont pas empêché les enfants de prendre la parole. Il s'agissait pour eux d'être compris et d'être reconnus dans ce qu'ils voulaient dire. Comme la place leur était donnée, ils l'ont prise au même titre que les autres participants.

Un certain nombre de REGLES DE FONCTIONNEMENT se sont mises en place peu à peu en fonction des nécessités du moment et des problèmes qui se présentaient. Très vite, il a fallu régler la question de la prise de parole et savoir comment elle allait se faire. Certains enfants avaient tendance à prendre la parole pour prendre le pouvoir. Pour contrer cela, et permettre une parole démocratique, un modérateur a été désigné: il donne la parole à celui qui la demande et il la distribue. C'est un adulte qui tient ce rôle; il s'agit du responsable de l'école. Son rôle est admis, voire sollicité, par tous.

Une autre règle s'est dégagée: lever la main pour avoir la parole et ne pas commencer à parler avant d'y avoir été autorisé. Tout le monde peut prendre la parole, aussi bien les enfants que les adultes: il n'y a pas de privilège lié au statut des participants.

Tout le monde doit être assis en cercle pour ne pas empêcher de voir la personne qui parle.

Une autre règle a émergé peu à peu: personne n'est obligé d'écouter, mais on n'a pas le droit d'empêcher quiconque de le faire, en le distrayant ou en faisant du bruit par exemple.

On n'est pas autorisé à avoir quelque chose dans la bouche, du genre chewing-gum ou bonbon, ou cigarette pour les adultes.

LA SEANCE DU FORUM commence toujours par la lecture du procès-verbal précédent. On s'est rendu compte de la nécessité pour le groupe d'avoir une sorte d'histoire et une continuité d'un Forum à l'autre. Pour ce faire, il fallait garder des traces écrites. A tour de rôle, chaque adulte prend des notes de la séance et les lit lors du Forum suivant.

Nous avons remarqué que les enfants étaient très sensibles à ce qui avait été retenu et demandaient souvent des rectificatifs importants à leurs yeux, et souvent aux nôtres .

Comment fallait-il donner la parole et traiter des différents sujets proposés? Au départ du Forum, ceux qui levaient la main en premier parlaient les premiers et un sujet était traité entre les différents protagonistes, jusqu'à ce qu'il soit terminé, puis un autre sujet était abordé, toujours selon l'ordre des mains levées.

Un faisceau de différentes choses (monopolisation délibérée de la parole par les grands, forêt de mains levées, frustration due aux sujets inabordés, oublis des victimes) a conduit à proposer L'UTILISATION DE L'ECRIT.

Possibilité d'écrire, ou de faire écrire à l'avance, sur une feuille, le sujet de discussion que l'on souhaite voir traiter. Cela permet aux enfants d'anticiper ce qui va se dire au Forum, de différer leur réponse qui, immédiate, aurait été celle d'une réponse en actes, sans élaboration interne quelconque (rappelons que le Forum a été une tentative de réponse à un climat d'agressivité important). Ce faisant, ils ont la certitude que leur remarque sera prise en compte à un moment ou à un autre. Certains enfants ont attendu trois, voire quatre Forum, pour voir leur sujet discuté et, à l'étonnement des adultes, n'en avaient pas oublié la teneur entre temps.

Notons en passant que, si cela paraît évident maintenant, cela l'était beaucoup moins quand l'idée a surgi, puisque plusieurs de ces enfants ne savaient ni lire, ni écrire. Ils se sont tout de même arrangés pour se faire entendre. Cela se pratique de la façon suivante: une feuille est affichée tout au long de la semaine et l'enfant, ou l'adulte, qui désire dire quelque chose au Forum écrit, ou fait écrire, la date du jour, son nom et quelques mots lui permettant de se souvenir de ce qu'il veut dire. Cette feuille est relevée juste avant le début du Forum et les sujets notés sont abordés les uns à la suite des autres dans la discussion.

Cette pratique a permis de développer et de montrer le rôle de l'écrit dans un processus de communication; son rôle d'aide-mémoire également.

Cela a aussi permis aux enfants de différer leur réaction face à des conflits ou des problèmes qui pouvaient surgir entre eux. Etre entendu, savoir qu 'il y aura discussion publique, permet aux enfants de décharger sur la feuille une partie de leurs affects. Tout un passé commun existe qui permet aux enfants de réguler les mouvements violents qu'ils peuvent avoir. C'est le plus souvent la victime des agressions qui amène le sujet au Forum. Cela donne une place à la victime et la fait reconnaître comme telle par tout le monde.

LES SUJETS DE DISCUSSION ABORDES au Forum sont très divers et démarrent souvent autour du thème des coups reçus et donnés. La victime commence à parler, puis la parole est donnée à ceux qui sont concernés, ou aux témoins de la scène.

Les réflexions des autres participants au Forum, adultes et enfants, permettent à une élaboration de se faire. De simples remarques, on aboutit à traiter des thèmes les plus divers et à approfondir les réflexions jusqu'à parler sexualité, sentiments, solitude, injustice, terrorisme, etc.

Il s'agit souvent de malaise, de sentiment de gêne par rapport à une insulte, de révolte contre quelque chose d'injuste. Même si ces éléments-là sont difficilement discibles, le Forum est un lieu où l'on peut tenter de les mettre en mots et de les élaborer collectivement.

Voici un exemple: Un enfant amène que "M. reste toujours derrière moi à la piscine". A partir d'une réflexion comme celle-là, anodine apparemment, on voit apparaître dans la discussion qui suit un autre souci qui est la trop grande promiscuité que M. fait subir aux autres. Apparaît également un rapport pas toujours clair à sa sexualité, ainsi qu'une ambivalence à être garçon ou fille. La remarque de départ faisait allusion à un malaise beaucoup plus général que ne le laissait supposer

le thème factuel. Ainsi, à travers des plaintes, on a pu arriver à des thèmes graves, difficilement abordables dans un autre contexte.

LE FONCTIONNEMENT DU FORUM PEUT ETRE PERTURBE. L'habitude et la routine n'empêchent pas que le bon déroulement de ce moment soit fragile. Voici un exemple qui montre que le souci d'efficacité peut être pernicieux. Un jour, nous avons vu qu'il y aurait énormément de points à traiter et que nous n'aurions largement pas assez de temps pour parler de tout. Le Forum suivant n'y suffirait pas non plus. Par ailleurs, le modérateur était absent ce jour-là. Il a fallu un peu de temps pour qu'une personne se désigne, car tous les adultes n'ont pas envie de prendre ce rôle. Ce fut un premier élément perturbateur. D'autre part, l'adulte qui devait donner la parole, un peu inquiet de voir un ordre du jour aussi chargé, décida de mettre un ordre d'importance dans les points à traiter. On ne put laisser aller la discussion jusqu'au bout. La parole fut monopolisée par les adultes et, dans les faits, les enfants eurent la parole coupée. D'où l'importance pour les adultes d'être attentifs à la qualité des échanges au Forum.

Le Forum suscite une INTERIORISATION DES REGLES DE SOCIETE. Ici, il s'agit de la population de l'école, avec ses besoins, ses envies, ses problèmes. C'est à travers les demandes lancinantes des enfants que les questions sont abordées. Elles reviennent sur le tapis, parfois pendant plusieurs semaines, jusqu'à ce qu'une solution satisfaisante soit trouvée. C'est ainsi que s'élaborent peu à peu des règles de vie en société. Par exemple, les problèmes posés par la construction de cabanes: où, avec quel matériel, quels en sont les propriétaires, qui en a l'accès, ont abouti à de véritables permis de construire octroyés par un adulte délégué .

Les discussions du Forum aide à la construction du Surmoi: "Je vais en parler au Forum" permet d'admettre de poser un interdit, une loi et de la prendre comme possible. En admettant de différer un acting, l'enfant admet que tout n'est pas permis selon ses envies propres du moment.

On constate que la mise en place de régles, d'ailleurs fluctuantes avec le temps si elles ne se révèlent plus pertinentes, est nécessaire. Les enfants tiennent beaucoup au respect des règles, se révélant parfois plus sévères que les adultes. On remarque alors combien l'existence de ces règles les sécurise.

DE L'ENVIE DE DIRE A LA NECESSITE DE PARLER: qu'est-ce qui permet à la parole de surgir?

- Chaque participant est intéressé par ce qui est dit. Il y a des enjeux à défendre, des problèmes à résoudre, des curiosités à satisfaire. Les discussions qui en découlent ont des conséquences sur la suite de la vie à l'école.

- Il y a égalité des partenaires, adultes ou enfants, face à la prise de parole. Cela n'exclut pas les spécificités propres à chaque participant, mais aucun n'a un avis prioritaire. Cette égalité permet à la parole de circuler entre les divers participants.

- Une communication pleine surgit car chacun sait qui parle, à qui il parle et de quoi l'on parle.

- En mettant en commun le fait de voir ce qui se cache derrière les mots, derrière une remarque anodine, cela permet une reconnaissance et une communication des affects. Les échanges, ou les affrontements, des uns et des autres donnent les mots pour dire, permettent d'aborder des sentiments indiscibles si l'on est seul face à eux.

- Pour que le langage surgisse, il est nécessaire d'avoir une certaine distance à l'événement. Les pulsions et les affects, qui à chaud étaient impossibles à élaborer, sont plus faciles à aborder quelque temps plus tard.

Il n'y a pas de visée thérapeutique au Forum, ni pour le groupe, ni pour chaque enfant en particulier. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'effets thérapeutiques, mais ce n'est pas l'objectif de ce lieu de parole.

S'il y a effets, ceux-ci sont constatés à posteriori et ils sont: organisation du Surmoi, facilitation du rapport aux autres, aide à l'organisation de l'identité, etc.

Chaque Forum se veut sans but précis, sans préparation, et se déroule tant bien que mal: c'est un des charmes de ce moment.

En résumé, on peut dire que pour qu'une parole surgisse en commun, c'est l'aboutissement d'un ensemble d'éléments des plus divers: respect des uns et des autres et confort des sièges, désir de résoudre les problèmes et échanges de regard,, construction de règles en société et absences de mâchouillage de chewing-gums.

Bref, cela semble aussi simple et fragile qu'une démocratie.

Françoise CORNAZ et Teresa PARIS
avec la collaboration de Jean-Jacques Abbou

NOTE

(1) Petit Larousse (1962).

BIBLIOGRAPHIE.

APOTHELOZ D. et GRIZE J.-B.(1987): "Lamgage, processus cognitifs et genèse de la communication", in Travaux du Centre de recherches sémiologiques 54,Neuchâtel, Université.

GLASSERMAN M.R. et SIRLIN M.(1972): ""El senor de las moscas" como ejemplo de mecanismos que operan en los grupos terapéuticos de ninos", in Psicoterapia de grupo, Mexico, Instituto de Psicoanalisis de la Asociacion Psicoanalitica Mexicana..

GOLDING W.(1987): Sa Majesté des Mouches, Paris, Folio junior, Gallimard.

LANGAGE ET INTERACTION EN SITUATION DE COANIMATION DE GROUPES D'ORTHOPHONIE*

1. Introduction

Notre réflexion est issue de notre travail dans les institutions avec des enfants ayant des troubles de comportement et/ou une légère déficience mentale et dont la problématique commune est un échec scolaire massif et répété. Notre motivation au départ était de proposer une alternative à ces enfants qui ont été souvent en situation d'échec.
Alors, que faire lorsque les méthodes traditionnelles ont échoué?
Faire un peu plus de la même chose?
Laisser reposer?
Faire autre chose?
Nous avons choisi cette troisième possibilité: créer des groupes d'enfants et d'adolescents qui leur permettent de confronter leurs expériences afin d'acquérir une meilleure confiance en eux et en leurs capacités. Nous partons de l'hypothèse qu'il y aurait, lors d'un trouble d'apprentissage, une difficulté plus grande à organiser une tâche et à être autonome face à elle.
Nous proposons donc des situations de groupe afin de favoriser l'interaction entre pairs et diminuer la dépendance à l'adulte.

2. Quelques réflexions sur nos présupposés théoriques

Nous nous sommes basées essentiellement sur deux approches:
La première, psychosociologique, est tirée d'auteurs comme Perret-Clermont (1979), Doise et Mugny (1981) qui ont fait un certain nombre de recherches sur les conditions psychosociales dans lesquelles les enfants sont amenés à apprendre.
Ces auteurs ont proposé d'étendre le point de vue des collaboratrices de Piaget (Inhelder, Sinclair, Bovet) qui considèrent la connaissance comme une relation d'interdépendance entre le sujet connaissant et d'autres sujets face à l'objet à connaître.
Il faut donc envisager le sujet dans son activité au sein d'un environnement qui est à la fois physique et social et dans lequel la présence d'autres individus l'oblige à coordonner ses actions.

L'hypothèse est qu'un processus fondamental dans cette interaction est celui qui suscite un conflit entre des points de vue différents. La résolution de ce conflit est source de progrès aussi bien pour le sujet relativement plus avancé que pour celui qui est moins avancé car l'action commune de plusieurs individus leur permet de se décentrer face à une tâche et de construire une nouvelle réponse que seuls ils n'étaient pas capables d'élaborer.
Certaines compétences cognitives et sociales sont nécessaires pour bénéficier de l'interaction ainsi qu'une différence optimum séparant le raisonnement des sujets afin que tout le monde y trouve son compte.
En résumé, cette hypothèse psychosociologique met en évidence que l'interaction entre enfants de niveaux différents, et pour autant que la différence ne soit pas trop grande, permet une décentration face à une tâche. Un conflit surgit entre 2 points de vue différents et la résolution commune de ce conflit est source de progrès pour tous.
La seconde approche est logothérapeutique. Elle est tirée des réflexions de F. Estienne-Dejong (1983) sur ses expériences avec des groupes d'enfants. Cette démarche consiste à proposer à l'enfant de travailler sur un symptôme à partir d'une expérience positive du langage oral et écrit en recourant à des moyens divers choisis par lui. Le symptôme n'est pas considéré exclusivement mais il n'est pas non plus ignoré ou encore moins escamoté. L'hypothèse est que favoriser la communication sous toutes ses formes pourrait avoir un impact sur les modes de communication langagière (orale et écrite).
L'idée de départ est que le processus de groupe, en tant que tel, a une valeur thérapeutique.

3. Objectifs des groupes

Dans notre approche de travail de groupe nous avons tenté de faire fonctionner ces deux points de vue simultanément même si selon les situations, l'un peut être privilégié par rapport à l'autre.
Notre hypothèse est qu'une des raisons de l'échec scolaire est un manque d'autonomie face à une activité et une difficulté particulière à l'organiser. Nos observations nous ont incitées à penser que l'interaction permet aux enfants

- de construire ensemble une activité basée sur les compétences de chacun plutôt que sur leurs difficultés.

- de structurer un savoir et de combler des lacunes à travers des activités globales touchant à la communication.

Le processus de groupe nécessite des enfants une décentration par rapport à une tâche, favorise à la fois une organisation de celle-ci basée sur la collaboration entre pairs, et la mise en commun des compétences de chacun.

Nous considérons que peut profiter d'un groupe tout enfant ou adolescent qui en ressent le désir pour autant que les critères psychosociologiques soient remplis, c'est-à-dire que la différence interindividuelle des niveaux d'apprentissage sociaux et langagiers ne soit pas trop grande, pour que le conflit de centration trouve sa résolution dans un apport conjoint d'éléments pour le résoudre. Les objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir sont plus importants que les difficultés particulières de chacun. Ainsi diverses "pathologies" peuvent cohabiter à condition que les objectifs individuels se retrouvent dans les activités du groupe. En un mot, que chacun y trouve son compte.

L'hétérogénéité du groupe permet à tous d'avoir de multiples modèles auxquels ils pourront s'identifier. Elle porte sur l'âge, le sexe et la variété des symptômes. Chaque groupe a son histoire qui vise à permettre à chacun de devenir plus autonome, d'évoluer selon son rythme, de s'engager par le biais d'un contrat qui fixe les objectifs à atteindre et le temps pour y parvenir. Les enfants et les adolescents nous consultent en tant qu'orthophonistes pour des problèmes spécifiques de langage. Bien que nous considérons le langage dans son champ le plus vaste de communication, le recours à des techniques orthophoniques est loin d'être exclu. Celles-ci seront introduites ponctuellement pour les besoins d'une activité et non selon un programme préétabli.

Les enfants constituant nos groupes ont tous préalablement été vus individuellement dans le but d'évaluer leurs connaissances.

Certains critères déterminent la participation à un groupe:

- des adolescents, tous volontaires par cooptation, se choisissent en fonction de leurs affinités et amitiés. Ceci est possible en institution où tout le monde se connaît;
- pour les enfants plus jeunes, nous aménageons les groupes en tenant compte de leur niveau tout en écoutant leurs propositions.

Quels que soient les groupes, les enfants ont une période d'essai pendant laquelle ils fixeront leurs objectifs et élaboreront leurs contrats.

4. Utilisation du conflit socio-cognitif dans le cadre d'une interaction sociale

a) à l'intérieur d'un groupe d'enfant

Nous proposons aux enfants une activité dans laquelle ils doivent parvenir à un accord pour la mener à bien. Prenons l'exemple d'un jeu dont ils ne connaissent pas les règles. Ils tenteront de jouer avec un minimum d'information sans prendre généralement la peine de lire les règles du jeu qu'ils ont sous les yeux. Il est vrai que le langage utilisé dans ce genre de texte est le plus souvent un discours théorique plus ou moins rébarbatif. Nous allons donc utiliser les contradictions et les lacunes des joueurs pour remettre en cause l'idée partielle qu'ils se font du jeu et les amener à reconstruire les règles en fonction des hypothèses qu'ils font. Comme leur but est de gagner ils vont mettre en commun leurs stratégies et utiliser le matériel à disposition afin de nous mettre en échec. Comme nos stratégies sont variables et changent selon les situations, ils devront faire preuve de cohérence et de consistance pour déjouer les pièges que nous leur tendons.

b) entre deux adultes n'ayant pas le même point de vue

Même si nous adhérons fortement aux thèses sur l'effet prédominant des interactions enfant-enfant, nous nous sommes vite rendu compte qu'il ne suffit pas de mettre deux enfants (ou plus) en présence, face à une tâche pour qu'un conflit surgisse et qu'une réponse s'élabore conjointement.

Mais on trouve peu de chose dans la littérature sur le rôle de l'adulte dans ce processus et en particulier sur le rôle de deux adultes interagissant avec des enfants.

Comment les enfants s'y retrouvent-ils lorsqu'ils se trouvent en présence de réponses contradictoires?

Comment opèrent-ils un choix parmi les réponses fournies par les adultes?

Pour essayer de repérer certaines stratégies nous avons mis trois groupes d'adolescents dans la situation suivante:

Devant signer un contrat liant les membres du groupe, ils devaient parvenir à un accord sur la forme reconnue socialement de la signature. Nous avons noté les propositions et les avons soumises au vote. Chaque proposition était alternativement acceptée par l'un des adultes et refusée par l'autre, chacun argumentant sa réponse.
Nous avons assisté à la destabilisation immédiate du groupe. Ne pouvant plus se référer à la croyance quasi inébranlable que l'adulte a toujours raison, ils ont perdu les "pédales" allant jusqu'à ne plus reconnaître leurs propres réponses. Dans cette situation, nous avons observé des stratégies de "proximité" (l'adulte le plus proche a raison), d'affirmation mais sans aucune cohérence ou de recherche d'un modèle chez un adulte significatif ("mon éducateur signe comme cela").
Après ce moment de flou, nous avons observé dans les trois groupes une restructuration du contexte et ceci à travers la création d'une situation où les réponses des adultes étaient systématiquement négligées. Ceci a permis aux adolescents d'élaborer une réponse centrée sur les connaissances qu'ils possédaient préalablement. Le conflit socio-cognitif a sûrement joué un rôle important dans la construction de la réponse et ceci à travers les arguments donnés par chacun et ceux retenus pour formuler une réponse d'un niveau plus élaboré.
Nos observations dans d'autres situations nous ont amenées à penser que la contre suggestion n'est pas le seul moyen de permettre une décentration; une question peut être suffisante.

5. La coanimation comme partie intégrante de la démarche

Nous avons réfléchi à quelques points qui puissent mettre en évidence son intérêt. Nous avons développé au début de cet article l'idée que le conflit socio-cognitif était un des mécanismes permettant l'élaboration de nouvelles connaissances mais qu'il ne suffisait pas de mettre deux enfants (ou plus) en présence face à une tâche pour qu'un conflit surgisse et qu'une réponse s'élabore conjointement. Le fait d'être deux nous permet d'énoncer des réponses contradictoires ou simplement différentes et celles-ci peuvent être l'étincelle qui déclenche un conflit socio-cognitif au sein du groupe. La coanimation permet aussi à l'une de nous de rester en retrait pendant que l'autre agit. Elle peut ainsi avoir un regard "neutre" et recadrer la

situation au besoin. Elle peut aussi recentrer le groupe sur ses propres compétences au lieu de le laisser dans la dépendance du savoir de l'adulte. La coanimation permet enfin d'augmenter nos possibilités créatrices et d'éviter la lassitude. C'est une source d'énergie.

La coanimation telle que nous la concevons aujourd'hui s'est progressivement construite à travers nos expériences, nos réajustements et surtout nos personnalités. Au départ, il nous semblait que le bonne volonté suffisait pour conduire un groupe à deux. Mais très vite, nous nous sommes rendu compte que notre seule motivation ne nous permettait pas de résoudre des situations conflictuelles. Nous avons alors fait appel à un superviseur qui nous a amenées, dans une démarche commune, à définir notre manière de fonctionner avec les enfants et nous a permis de clarifier la communication entre nous. Nous avons donc dû apprendre à dire les choses au moment où nous les ressentions, à faire des commentaires clairs et immédiats sur les situations, en un mot à travailler sur notre propre communication pour permettre des ajustements constants et une rééquilibration des forces car un des dangers qui guette les coanimateurs est la lutte pour le pouvoir et le savoir.

Pour terminer nous dirons que la coanimation est un jeu de miroirs où on prend le risque de se dévoiler, et que la prise en charge de groupes permet une coévolution des participants et des animateurs.

Danielle Gabus Martine Parel

*N.B. Une partie de cet article a déjà paru dans Paroles d'Or N°3

Bibliographie

Doise W., Mugny G.: Le développement social de l'intelligence, InterEditions, Paris, 1981.

Estienne-Dejong F.: Une logothérapie de groupe, Editions universitaires, Paris, 1983.

Gabus D., Parel M.: Réflexions sur la coanimation pédagogique in La formation des enseignants en Suisse romande, Editions Delval, Cousset, 1988.

Gabus D., Parel M.: Réflexions sur une démarche d'orthophonie de groupe, Paroles d'Or 3, Novembre 1988.

Grossen M.: L'intersubjectivité en situation de test, Editions Delval, Cousset, 1988.

Perret-Clermont A.N.: La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Collection Exploration en sciences de l'éducation, Peter Lang, Berne, 1979.

LANGAGES DU THERAPEUTE ET LANGAGES DE L'ENFANT: LE COUPLAGE THERAPEUTIQUE

INTRODUCTION

Comment l'enfant d'une part, le thérapeute d'autre part, se comportent-ils dans l'interaction thérapeutique? Comment s'établit la relation entre le thérapeute et l'enfant?

Le thérapeute qui voit une famille est inévitablement d'abord frappé par l'ensemble des interactions. Mais il établit aussi des relations personnalisées avec chacun des membres de la famille.

Dans cette présentation je donne une lecture de la nature de la relation qui se crée entre le thérapeute et l'enfant et sa famille, selon les théories récentes de Maturana et Varela.

PREMISSES THEORIQUES

Les premières théories systémiques (Watzlawick et coll., 1972), se sont développées à partir des théories de l'information, avec les notions d'in-put, de chaînes d'interactions circulaires et rétroactives et des propriétés homéostatiques d'un système fermé.
En clinique, nous observons les blocages paradoxaux des interactions, quand il y a contradiction entre le contenu digital (verbal) et analogique (non verbal) du message.
Le clinicien s'intéresse à l'agencement des règles de communication dans la famille, selon les rôles de chacun et la fonction du symptôme, incluant parfois plusieurs générations.

Humberto Maturana et Francisco Varela (1980) se sont distancés de cette approche cognitiviste, un système autoorganisé devant pouvoir être expliqué sans avoir recours à ce qui lui est extérieur (l'in-put).
Selon Varela (1983), un système maintient son organisation en fonction de son propre réseau d'opérations internes (eigenbehaviour ou autoréférence).
L'environnement n'a de réalité qu'en tant que fond, duquel le système se distingue. Le système est opérationnellement clos:

l'environnement n'existe pour lui que comme bruit ou perturbation (Atlan, 1979). Il ne détermine pas l'identité, c'est l'individu qui détermine comment il réagit à une perturbation. Ce sont les opérations de système qui fondent son identité, par ses propriétés et ses composants. Une perturbation peut amener le système à modifier sa structure en modifiant ses composants, mais sans modifier ses opérations: il change pour ne pas changer. Ces mécanismes adaptatifs peuvent évoquer le concept piagétien d'accommodation.
Ainsi, même si le monde existe de manière objective, pour un individu il n'y a qu'un monde, celui de sa propre expérience physiologique subjective (Varela, 1988). L'environnement n'est significatif que dans la mesure où l'individu peut l'assimiler: l'individu ne peut connaître ce qu'il ne connaît pas (Varela, 1989).
L'individu assimile aux opérations propres les opérations à la périphérie, dont le sens émerge par analogie. Les expériences sont ressenties par l'individu de manière globale, de par la constitution en réseau du système neuronal, et sont limitées d'autre part aux circonstances aléatoires, le système choisisissant la première réponse qui convient (R. Fivaz, 1989). L'individu classe au fur et à mesure ses conduites selon la nature de ses réactions aux perturbations, lesquelles sont le plat principal pour la production d'ordre intérieur du système (Varela, 1983), qui se complexifie ainsi progressivement: c'est l'autopoïese.

Une fois admis le comportement de l'individu comme autoréférent, nous pouvons davantage étudier ses rapports avec l'environnement. Le milieu existe bien, dans le sens que l'individu existe dans le monde: ce qui n'est pas couplé avec le monde ne peut exister dans ce monde (Maturana, 1982).
L'unité fondamentale de l'évolution, c'est un individu plus son milieu, dans la perspective écosystémique (Bateson, 1979).
L'individu se couple donc à son milieu pour satisfaire son propre équilibre.

L'on peut parler de couplage structurel quand un couplage avec un système autoorganisé à opérations similaires devient stable. Il se

crée alors un système autopoiétique de second ordre (D.Masson,1988).

Au sein de ce système les propriétés pour les opérations sont les émotions, définies comme la disposition pour l'action (Maturana, 1990).
Mais si la connaissance procède de l'individu, de ce qu'il ressent, distingue et organise, l'individu se développe dans l'interaction, entre des psychismes capables d'interface (Bretherton et Bates, 1979).
Quand il interagit, l'individu coordonne ses conduites, et deux individus en interaction coordonnent leur coordination de conduites (Dell, 1985), par consensus linguistique. Le langage est alors défini comme une opération pour distinguer le sens des différences observées par des expériences de pratique verbales et non verbales entre des individus à réactions, opérations et histoire similaires (Maturana, 1974).

Dans notre existence, nous pouvons dire que l'échange procède d'une nécessité biologique (l'appariement des chromosomes; ma "moitié") qui crée ainsi un suprasystème: le couple est la somme des conjoints, plus le bien commun et l'aire d'échanges.

Nous pouvons considérer que la famille, avec l'enfant qui en est le produit, définit un nouveau suprasystème de troisième ordre, où émergent des fonctions entre sous-systèmes (couple parental, dyade parent-enfant, fratrie).

UNE APPLICATION CLINIQUE:

a. Le système thérapeutique

Nous pouvons dire, en adoptant les formulations de Maturana et Varela, que nos interventions thérapeutiques visent à augmenter l'autoorganisation en favorisant une augmentation des couplages structurels au sein de la famille. La famille et chacun de ses membres sélectionnent les réponses les plus appropriées à leur fonctionnement habituel (R. Fivaz, 1989).

A un premier niveau, les interventions peuvent avoir pour effet d'enrichir les possibilités d'interaction dans la famille

elle-même, par exemple en invitant un père périphérique, en renforçant un couple parental par une prescription de souper en tête-à-tête, en modifiant la qualité d'une relation mère-enfant ou père-enfant par des tâches (câlins, contes, etc.), en actualisant un grand-parent (Traube, 1987).

Mais le thérapeute n'est pas qu'une personnalisation du cadre au sein duquel la famille peut explorer ses propres interactions, pas seulement non plus le spécialiste qui signale les pannes et indique les moyens possibles pour y remédier.
Il est inclus dans les interactions avec la famille, avec laquelle se crée un nouveau système: le système thérapeutique.

Nous ne sommes pas neutre, en tant qu'observateur, puisque nous faisons des distinctions au travers d'interactions entre l'environnement et notre propre structure filtrante (Maturana, 1974): quand nous sommes là, nous ne pouvons pas ne pas être là.

Sur le plan clinique également, l'observateur doit être considéré comme actif: il inter-vient dans les relations familiales.
Pour comprendre - dans l'étape diagnostique - le thérapeute doit s'identifier au patient, interpréter le comportement observé, et se représenter les besoins du patient. Pour ce faire, il se prend lui-même comme étalon, en opérant ainsi des choix dans ce qu'il observe, selon ses références personnelles, ses théories et le contexte.
Dans une deuxième temps le thérapeute doit analyser sa propre subjectivité, qui est amplifiée par son engagement quand il réagit personnellement à des modèles de réactions différents du sien à ce moment. Ainsi il peut entrer dans une relation symétrique s'il est contredit ou éprouver des besoins de protection envers un enfant maltraité. A cet égard, le désir réparateur du thérapeute limite sa vision globale (Traube, 1989), et ceci d'autant plus que la famille le considère comme extérieur, intrusif.

Dès lors, comment la famille se voit-elle et se réorganise-t-elle, quand elle se retrouve avec nous?
Comment s'engagent les relations, et comment se réactualisent les fantasmes, dans la famille et entre la famille et le thérapeute?

Quelle place prend le thérapeute dans ce travail de clarification? Nous pouvons répondre que c'est la famille qui construit le monde, le thérapeute en donnant des visions alternatives, de par ses expériences. La famille, par assimilation et accommodation, en apprend à son tour quelque chose, dans un processus d'autoévaluation et de prise de conscience, et le thérapeute s'ajuste, de par sa formation à prendre une position hétérocentrée et à s'autoanalyser. Il s'instaure ainsi une spirale co-évolutive dans le système thérapeutique.

Le thérapeute respecte l'organisation de la famille, même si sa mission est de promouvoir un changement. Ainsi, le thérapeute signale telle interaction qu'il observe, en passant, de manière à ce que ce soit la famille qui fasse des différences (Traube, 1987), en la connotant positivement et en se référant à sa propre réaction.

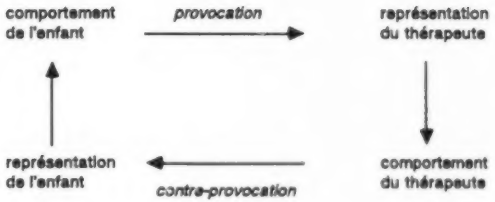
De même quand le thérapeute recommande des tâches qui permettent à la famille d'explorer en séance et hors séance des conduites de la vie quotidienne, la famille en retiendra certains aspects et d'autres pas, selon ses habitudes foncières et ses valeurs.

De cette manière, le thérapeute offre un cadre où la famille peut trouver à portée des occasions, souvent imprévues, d'opérer des choix qui correspondent à ses possibilités et à celles de chacun de ses membres, selon leur âge, leur personnalité et leur place dans la famille.

b. Le couplage thérapeutique

En appliquant les concepts d'autoorganisation et de couplage structurel, le processus d'engagement d'une relation thérapeutique significative peut être repéré comme suit. Un comportement spontané d'un individu - ici l'enfant - est provocateur d'émergences chez un autre individu - ici le thérapeute -. S'agissant d'un enfant symptomatique, son comportement apparemment paradoxal peut être provocateur d'émergences ambivalentes chez le thérapeute, comme il est provocateur dans la relation entre l'enfant et la mère (voir schéma no 1).

schéma no 1 : émergences



Nous nous appuierons sur un exemple clinique (Traube, Steffen, 1990):
Virginie, 8 ans, irrite sa maîtresse par son attitude sournoise et par ses mensonges et vols. A la maison aussi elle fait des crasses et désarçonne les parents par l'habitude bizarre d'imiter les animaux.
Alors que les parents parlent abondamment, Virginie se met soudain à galoper.
Le pédopsychiatre est désarçonné à son tour, ne parvenant pas à s'adresser directement à l'enfant, même après être sorti pour discuter avec sa co-thérapeute.

Le thérapeute cherche intuitivement à trouver une réponse qui se situe sur la même longueur d'ondes que celle utilisée par l'enfant: il répond au même niveau par une contre-provocation (schéma no 1), qui satisfait l'antagonisme homéostatique du fonctionnement symptomatique, tout en instaurant une boucle relationnelle, nouvelle et exemplaire. C'est cette première interaction d'une relation très directe, où enfant-sujet et thérapeute-sujet émergent d'une matrice de pratiques humaines, qui peut être appelée couplage thérapeutique.
Cette interaction particulière est la première pierre pour

l'établissement d'une relation, qui se développe dans une dimension de jeu.
En l'occurrence, le pédopsychiatre, après avoir demandé à la famille l'autorisation d'adopter un comportement qui pourrait paraître déplacé, se met à galoper derrière l'enfant qui galope, instaurant un moment ludique et de complicité.
Avant que cette interaction ne s'épuise spontanément et dans une tentative de l'enrichir et de la diversifier pour développer une relation thérapeutique, le pédopsychiatre continue de galoper, mais cette fois à côté de l'enfant, puis devant elle, induisant successivement des sens de compagnonnage et de jeu de poursuite.
Un peu plus tard encore, il propose à l'enfant une nouvelle variante déjà plus élaborée symboliquement et aussi relationnellement: déjà que nous galopons, pourquoi Virginie ne se mettrait pas sur le dos du cheval-pédopsychiatre?

Après ce couplage intensif, le pédopsychiatre réalise que les parents, la petite soeur et la co-thérapeute le regardent jouer par terre avec l'enfant et il les inclut dans la relation ludique. Pourquoi la petite soeur ne pourrait-elle pas aussi jouer, ne pourrait-elle se mettre, elle aussi, à cheval, sur sa mère?
Chemin faisant, le pédopsychiatre propose un mini scénario cette fois: que font ces chevaux? où vont-ils?

Dans cette dimension de jeu, spontané, non rationalisé, la famille accepte de jouer le jeu avec le thérapeute, tout en demeurant dans le domaine des relations qui lui sont connues.
Famille et thérapeute co-évoluent dès lors dans un système, momentané, où la famille est aussi spectatrice de sa propre pièce et le thérapeute également acteur (Guitton, 1988).

A la séance suivante, Virginie demande spontanément à rejouer à l'histoire des chevaux et le pédopsychiatre s'y pliera de bonne grâce, mais en demandant que soit élaboré un nouveau scénario. L'histoire, dans un registre toujours plus symbolique, sera celle de chevaux qui se marient (Virginie et sa mère), le père étant le pasteur.
Le focus thérapeutique de la relation mère-enfant, ambivalente,

est ainsi instauré.
Ce focus est travaillé parallèlement par une prescription de tâches, d'abord en séance, sous le contrôle des thérapeutes, puis hors séance, où la mère devra caresser sa fille 3 minutes tous les soirs, pour forcer par ses câlins la sauvagerie de cet animal.
Enfant et famille ouvrent à cette occasion des boucles relationnelles bloquées.

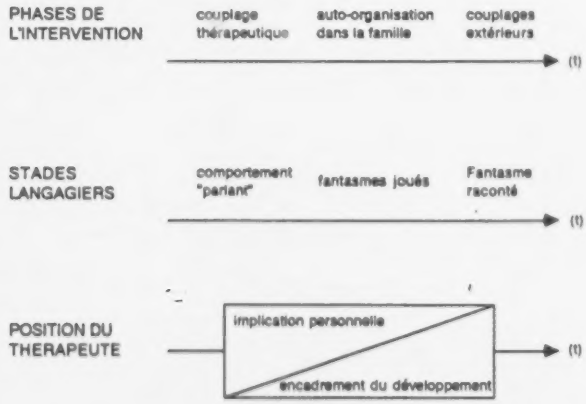
Dans les séances suivantes se développent des fantasmes de séparation, d'abandon, de rapt et de filiation: le petit cheval perdu retrouve sa mère et se marie avec elle; un lapin est adopté par une famille d'écureuils trois ans après le décès de ses parents; un ours emporte une fillette de l'hôpital; le diable vient voler l'enfant d'une princesse.
Connaissant l'histoire de la famille d'origine, nous pouvons nous demander de qui Virginie se croit inconsciemment la fille: de son père à qui elle ressemble physiquement; du grand-père maternel biologique, que sa mère n'a pas connu, et qu'elle recherchait sans doute durant sa propre pré-adolescence quand elle voulait devenir aventurière; de la grand-mère maternelle qui l'a souvent eue en garde pendant sa petite enfance, au point qu'elle a pu imaginer n'être qu'adoptée par sa mère qui a une relation plus naturelle avec sa soeur?
En tout état de cause, pendant la durée du traitement, conjointement à une amélioration de la socialisation de Virginie et de ses relations avec sa mère, mais aussi à l'apparition d'une problématique conjugale chez les parents, Virginie se désintrique du lien ambivalent indirect avec sa mère, qui avait sans doute aussi comme fonction pour la mère de rappeler sa revendication ambivalente envers sa propre mère qui l'avait placée à l'adolescence.

c. Le processus thérapeutique

Dans la phase initiale du traitement, l'action du thérapeute a consisté bien pragmatiquement à maintenir le système en mouvement selon l'inspiration du moment, ceci en s'impliquant personnellement, c'est-à-dire en utilisant comme langage toute sa personne.

Progressivement l'enfant développe sa vie symbolique et relationnelle dans le cadre de jeux psychodramatiques, où le thérapeute devient progressivement davantage un auxiliaire à l'instar d'une poupée vivante, laquelle sera finalement remplacée par un vrai jeu de marionnettes, secondarisé aussi sur le plan du langage.
Le thérapeute, d'abord très impliqué, assure progressivement de façon prévalente une fonction d'encadrement du développement (E. Fivaz, 1987). Au long des jeux et discussions les relations réelles et imaginaires de l'enfant s'étoffent au sein de sa famille (voir schéma no 2).

schéma no 2 : processus thérapeutique



d. Langages du thérapeute et langages de l'enfant

A partir des concepts d'autoorganisation et de couplage structurel, il est possible de distinguer des fonctionnements différents chez l'enfant et le thérapeute (voir schéma no 3): le langage de l'enfant est spontanément autoréféré, le couplage intervenant prioritairement pour son propre développement et son propre intérêt; l'assimilation primant sur l'accommodation;

l'enfant étant davantage égocentré, de par son âge, de par son immaturité symbolique dans certains cas, du fait également de la souffrance qui immobilise une part de son énergie.

A l'inverse, la spécificité du travail du thérapeute est l'importance qu'il accorde au couplage au bénéfice du patient. Le thérapeute se prête à l'enfant comme personne, comme relation, comme poupée vivante, objet d'échanges verbal et de jeu. Ceci dans l'espace transitionnel du jeu, qu'il crée par son encadrement. Le thérapeute peut se décentrer pour le projet de l'enfant, se mettre en question, en étant prêt à changer son fusil d'épaule. Au premier temps, il s'agit pour le thérapeute de s'adapter au canal langagier qu'utilise l'enfant, souvent comportemental, pour que le courant passe: le couplage relationnel d'abord.

schéma no 3

langage de l'enfant:	langage du thérapeute:
Autoorganisation	couplage structurel
et son couplage structurel	pour l'autoorganisation de l'enfant

La relation est ainsi à la fois réciproque et complémentaire, asymétrique, le thérapeute représentant davantage le contexte, dans la constance et la prédictibilité, l'enfant l'implication et l'ajustement (E. Fivaz, 1987).

Le thérapeute se met en fait au niveau de l'enfant, tenant compte de son âge affectif, mais également du principe qu'à sa façon il a aussi raison.

Dans ce sens, le thérapeute se comporte un peu comme la mère qui anticipe pour confirmer les besoins de son enfant, par son

attitude analogique, tout en construisant un cadre qui représente le statut parents-enfants.

Cela étant, à l'instar de la mère aussi, le thérapeute projette son propre enfant fantasmatique et imaginaire (Cramer, Stern, 1988). Il réactualise ses propres besoins d'accordage et il s'auto-organise lui-même en sélectionnant et intégrant les réponses de l'enfant et de la famille. L'enfant et la famille réveillent ses propres affects et valeurs, y compris les réactions ambivalentes possibles en tant que personne, et aussi l'instinct parental inconditionnel.

EN SOMME:
Pour qu'une relation authentique s'établisse, patient et thérapeute, avec leurs caractéristiques propres, doivent pouvoir se considérer comme partenaires. Le thérapeute, en particulier, doit pouvoir prendre distance de sa compétence officielle, pour pouvoir respecter la compétence du patient et lui favoriser l'expression. La garantie, pour que "quelque chose passe", c'est une relation directe, tant avec l'enfant, qu'avec tous les membres de la famille.

Ce respect de l'autre fonde notre autocritique, c'est-à-dire le travail de prise de conscience de nos associations, de nos réactions, de nos erreurs : quand notre propre auto-organisation de thérapeute prime sur celle du patient, de par nos théories parfois et souvent de par notre désir thérapeutique, nous réagissons au-delà de notre mandat, qui vise à favoriser les reprises d'organisation, par les relations que nous établissons et suscitons.

Raymond B. Traube

BIBLIOGRAPHIE

ATLAN, H. (1979): "Entre le cristal et la fumée", in Du bruit comme principe d'autoorganisation, Paris, Le Seuil, chap. 3, 39-89.

BATESON, G. (1979): "Mind and nature. A necessary unity", New-York, (traduction française: "La nature et la pensée", Paris, Le Seuil, 1984, op. cit. p. 234)

BRETHERTON I., BATES E. (1979): "The emergence of intentional communication", cité par STERN, D. in Les interactions affectives, in Psychopathologie du bébé, (Lebovici S., Weil-Halpern, F. et coll.) Paris, PUF, 199-214 (op. cit. p.211)

CRAMER, B., STERN, D. (1988). "Evaluation des changements relationnels au cours d'une psychothérapie brève mère-nourrisson", in Psychiatrie du bébé, Cramer, Paris, EsHel, 31-70

DELL, P.-F. (1985): "Understanding Bateson and Maturana: toward a biological foundation for the social sciences" in Journal of Marital and Family Therapy, 85-11, 1-20.

FIVAZ, E. (1987): "Alliances et mésalliances dans le dialogue entre adulte et bébé: la communication précoce dans la famille", Paris et Neuchâtel, Delachaux &Niestlé

FIVAZ, R. (1989): "L'Ordre et la volupté", Lausanne, Presses Polytechniques Romandes

GUITTON-COHEN ADAD, C. (1988): "Instant et processus", Paris, ESF, p. 85

MASSON, D. (1988): "Maturana (H.R.) et Varela (F.) (Concepts de)", in BENOIT, J.-C., MALAREWICZ, J.-A. et al.: Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques, Paris, ESF, 306-311.

MATURANA, H. (1974): "Evolution: natural drift" (unpublished), cité par DELL (voir sous Dell)

MATURANA, H. (1982): "Stratégies cognitives", in MORIN E., PIATELLI-PALMARINI , L.:Le cerveau humain, théories de la cognition. L'Unité de l'homme, Paris, Le Seuil

MATURANA, H. (1990): "La biologie du changement (3ème partie)" in Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux no 11, Toulouse, Privat, 135-155.

MATURANA, H., VARELA F. (1980): "Autopoïesis: the organization of the living" in Autopoïesis and cognition, Boston, Reidel

TRAUBE, R. (1987): "La restitution de la compétence décisionnelle aux parents en pédopsychiatrie; catamnèses", Neuchâtel, bibliothèque OMP

TRAUBE, R. (1989): "L'intérêt des jeux de rôles dans les présentations d'impasse thérapeutique", in Psychologie médicale, Paris, vol. 21, no 11, 1595-1601.

TRAUBE, R., STEFFEN, P. (1990): "Le psychodrame familial (une forme de psychothérapie familiale et symbolique de l'enfant)", in Thérapie familiale, Genève, Vol.XI, no 3, 331-344.

VARELA, F. (1983): "L'autoorganisation: de l'apparence au mécanisme", in DUMOUCHEL ET DUPUIS: Colloque de Cerisy, L'autoorganisation, Paris, Le Seuil

VARELA, F. (1988): "Le cercle créatif: esquisse pour une histoire naturelle de la circularité", in WATZLAWICK, P.: L'invention de la réalité, Paris, Seuil, 147-159.

VARELA, F. (1989): "Connaître les sciences cognitives", Paris, Seuil

WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVEN, J., JACKSON, D.D.: (1972).:"Une logique de la communication", Paris, Seuil

BEST COPY AVAILABLE

Adresses des auteurs

Jocelyne BUTTET SOVILLA, chargée de cours
orthophoniste/logopédiste
Université de Neuchâtel
Cours pour la formation d'orthophonistes
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Françoise CORNAZ, orthophoniste/logopédiste
Teresa PARIS, pédo-psychiatre
Jean-Jacques ABBOU, enseignant
Externat de Rouelbeau
Chemin de la Caille
CH-1222 Vésenaz/Genève

Danielle GABUS, orthophoniste/logopédiste
Bel-Air 19
CH-2000 Neuchâtel

Martine PAREL, orthophoniste/logopédiste
Grand'Rue 16
CH-2012 Auvernier

Manuela GAUTHIER-MATTIELLO orthophoniste/logopédiste
Grand'Rue 48
CH-1446 Baulmes

Michèle GROSSEN, chef de travaux psychologue
Université de Neuchâtel
Séminaire de psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Sylvie KRAPF-MOINE, orthophoniste/logopédiste
CEP
CH-1470 Estavayer-le-Lac

Pascale MARRO, assistante orthophoniste/logopédiste
Université de Neuchâtel
Cours pour la formation d'orthophonistes
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Dominique LABOUREL, psychologue
Marie-Madeleine MARTIN, orthophoniste/logopédiste
Marie MOUNIER KUHN, médecin-audiométriste
Martine FERRY, orthophoniste/logopédiste
Marie-Dominique SILEM, orthophoniste/logopédiste
Laboratoire de neuropsychologie et de rééducation du langage
Hôpital neurologique
Boulevard Pinel 59
F-69003 Lyon

Pierre MARC, professeur
Université de Neuchâtel
Séminaire des sciences de l'éducation
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Marinette MATTHEY, assistante linguiste
Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Christine OTHENIN-GIRARD psycholinguiste	Université de Genève Groupe de didactique des langues Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation CH-1211 Genève 4
Marie-Pierre de PARTZ, responsable orthophoniste/logopédiste	Unité de revalidation neuropsychologique Cliniques Universitaires de Saint-Luc 10, Avenue Hippocrate B-1200 Bruxelles
Bernadette PIÉRART orthophoniste/logopédiste et linguiste	Institut Supérieur de Logopédie 5, rue du Marais à Chardons B-7011 Ghlin
Jean-François de PIETRO collaborateur scientifique	Institut Romand de recherches et de documentation pédagogiques 43, Faubourg de l'Hôpital CH-2007 Neuchâtel 7
Bernard Py, professeur, directeur	Université de Neuchâtel Cours pour la formation d'orthophonistes Espace Louis Agassiz 1 CH-2000 Neuchâtel
Marie-Claude ROSAT, assistante	Université de Genève Groupe de didactique des langues Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation CH-1211 Genève 4
Agnès TOSCANELLI, orthophoniste/logopédiste	64, rue de Lausanne CH-1700 Fribourg
Raymond B. TRAUBE médecin, directeur	Office médico-pédagogique 67, rue de l'Ecluse CH-2000 Neuchâtel
Shirley VINTER, orthophoniste/logopédiste	Faculté de Médecine Audiophonologie F-25000 Besançon
Geneviève de WECK, chargée de cours orthophoniste/logopédiste	Université de Neuchâtel Cours pour la formation d'orthophonistes Espace Louis Agassiz 1 CH-2000 Neuchâtel

C O N T E N U

Table des matieres 3

1. Avant-propos 5

2. Presentation 7

3. Conferences pléniéres 11

4. Groupes de travail 65

5. Adresses des auteurs 217